

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

**FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA**



**LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS  
DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE  
EDUCACIÓN FÍSICA**

**PRESENTADA POR:**

**LAURA CAÑADAS MARTÍN**

**DIRECTORES:**

**DRA. M<sup>a</sup> LUISA SANTOS PASTOR**

**DR. FCO. JAVIER CASTEJÓN OLIVA**

**TESIS INTERNACIONAL**

**2018**

**AUTONOMOUS UNIVERSITY OF MADRID**

**FACULTY OF TEACHER TRAINING AND EDUCATION**

**DEPARTMENT OF PHYSICAL EDUCATION, SPORT AND HUMAN MOVEMENT**



**FORMATIVE ASSESSMENT IN THE ACQUISITION OF TEACHING  
COMPETENCES IN INITIAL PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING**

**PRESENTED BY:**

**LAURA CAÑADAS MARTÍN**

**SUPERVISORS:**

**DRA. M<sup>a</sup> LUISA SANTOS PASTOR**

**DR. FCO. JAVIER CASTEJÓN OLIVA**

**INTERNATIONAL PhD THESIS**

**2018**

*A mi madre, porque sin su trabajo  
y cuidados nada de esto sería posible*

## AGRADECIMIENTOS

A **Marisa y Javier**, por vuestra dedicación y tiempo durante este periodo y vuestra buena disposición siempre para ayudarme con todo. Por vuestro empeño y buen criterio para que todo quede lo mejor posible. Por abrirme las puertas a formas diferentes de trabajo y darme la oportunidad de seguir creciendo como investigadora. Por mostrarme que también se puede investigar en Educación, y muy bien, si uno quiere.

**Marisa**, jamás podré agradecerte lo suficiente todo lo que has hecho por mí. Es un lujo poder trabajar contigo. Por encima de todo eres un ejemplo como persona. Por todo lo que he podido aprender de ti, más allá de lo puramente académico. Por ser un ejemplo de compromiso con lo que haces, pero sobre todo con la gente con la que trabajas. GRACIAS.

A **Javier**, por tu implicación en mi formación y trabajo más allá de la propia tesis, por los ánimos siempre para seguir adelante y por la exhaustividad en tus revisiones (¡cuánto se puede aprender!).

Al **Dpto. de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana**. Por todos estos años de formación académica y personal. A toda la gente que ha contribuido a mi formación a lo largo de mis diferentes etapas universitarias, y me ha ayudado de una u otra forma: Ángeles, M<sup>a</sup> José, Nacho, Mario, Juan Luis, Clara, y, especialmente, a Fernando, por permitirme compartir tiempo de clase contigo y aprender de ti, y por echarme una mano siempre que lo he necesitado.

A la **Red de Evaluación Formativa y compartida en Educación Superior**. Por la oportunidad de desarrollar esta Tesis en el marco de vuestro trabajo e investigaciones, y seguir creciendo y formándome como investigadora. Por generar un espacio de trabajo donde todo el mundo tiene cabida.

To **David Kirk** (Strathclyde University, Glasgow) and **Filip Dochy** (KU Leuven, Belgium). For their hospitality during my stays in their universities and for letting me learn different ways of working at Higher Education.

A **Lucia** y **Tania** por vuestro apoyo y amistad. ¡Qué diferente habría sido este final sin vosotras! Espero que nuestros caminos sigan cruzándose, que aún tengo mucho que aprender de vosotras; a **Nina**, **Gabi**, y **Laura** por los aprendizajes compartidos en estos años; al resto de personas que han pasado por el despacho y han hecho, de una u otra forma, mejorar este periodo y esta tesis: **Cynthia**, **Borja**, **Miguel**, **Guille**, **Raquel**, **Ani**, **Noelia**, **Sara**...

A mi **familia**, que son los que siempre están, lejos o cerca. A mis **padres**, porque que yo pueda hacer cada día aquello que quiero y de lo que disfruto es gracias a ellos, a su trabajo, esfuerzo y sacrificio. A **Dani**, *my official reviewer*, por el tiempo dedicado a revisar cosas de mi trabajo, por Jolie y Sweet, y por tus incansables intentos para llenar ese “vacío”; **Mario**, no encuentro las palabras...; a mi **abuela** por su preocupación para que sea lo que sea lo que haga, esté feliz.

**Nota aclaratoria**

A lo largo de este trabajo se utilizarán términos que se refieran tanto al femenino como al masculino (profesorado, alumnado). Cuando esto no sea posible se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos, como aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva. Tan solo cuando la oposición de sexos sea un factor relevante en el contexto se explicitarán ambos géneros.

# ÍNDICE

<b>RESUMEN [ABSTRACT]</b> .....	21
<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	25
<b>2. OBJETO DE ESTUDIO</b> .....	29
<b>3. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES</b> .....	33
3.1. El Espacio Europeo de Educación Superior.....	33
3.1.1. Hitos que marcan la transición hacia el Espacio Europeo de Educación Superior.....	34
3.1.1.1. Pilares del Espacio Europeo de Educación Superior .....	43
3.1.1.2. El Proyecto Tuning .....	49
3.1.2. La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en España.....	50
3.1.2.1. Configuración de las Memorias de Verificación del Título y Guías Docentes .....	56
3.1.3. Configuración de la formación inicial del profesorado de Educación Física en España dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.....	57
3.2. Competencias .....	59
3.2.1. Introducción a las competencias .....	59
3.2.2. Definición de competencias .....	62
3.2.3. Componentes de las competencias .....	65
3.2.4. Características de las competencias.....	67
3.2.5. Confusión de términos en la conceptualización de las competencias .....	68
3.2.6. Clasificación de las competencias .....	70
3.2.7. Competencias docentes.....	79
3.2.7.1. Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física y empleabilidad .....	89
3.2.8. Aprendizaje de competencias en Educación Superior.....	98
3.3. Evaluación formativa .....	102
3.3.1. ¿Qué es evaluar?.....	102
3.3.1.1. Evolución en la forma de entender la evaluación .....	102
3.3.3. Evaluación formativa.....	106
3.3.3.1. Características.....	106
3.3.3.2. Finalidades y momentos de la evaluación .....	123
3.3.3.3. Técnicas, métodos e instrumentos de evaluación .....	124
3.3.3.4. Criterios de calidad de los sistemas de evaluación formativa .....	128

3.3.4.	Clarificando conceptos .....	129
3.3.5.	Evaluación formativa y Educación Física .....	131
3.3.5.1.	La evaluación formativa en la formación inicial del profesorado de Educación Física .....	131
3.3.5.2.	Evaluación formativa en Educación Física en Educación Primaria y Educación Secundaria .....	134
3.3.6.	Transferencia en el uso de la evaluación formativa: desde la formación inicial a las clases de Educación Física .....	136
<b>4.</b>	<b>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>139</b>
<b>5.</b>	<b>ESTUDIOS REALIZADOS .....</b>	<b>143</b>
5.1.	Temporalización .....	146
5.2.	Primer estudio. Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física y utilización de la evaluación formativa .....	148
5.2.1.	Metodología de la investigación .....	148
5.2.1.1.	Planteamiento y procedimiento de la investigación.....	148
5.2.1.2.	Muestra.....	150
5.2.1.3.	Instrumento.....	152
5.2.1.4.	Variables empleadas .....	154
5.2.1.5.	Análisis estadísticos .....	155
5.2.1.6.	Ética de la investigación.....	156
5.2.2.	Resultados, análisis y discusión .....	156
5.2.2.1.	Conocer la percepción de los egresados sobre las competencias adquiridas durante su formación inicial, el empleo de la evaluación formativa para la adquisición de las competencias docentes, los instrumentos de evaluación utilizados en esta etapa y las formas de calificación empleadas por el profesorado universitario. ....	157
5.2.2.2.	Comprobar si existen diferencias en el anterior objetivo en función del tipo de estudios cursados, si trabaja o no en un centro docente y si tiene experiencia docente. ....	168
5.2.2.3.	Valorar si existe una relación entre la utilización de la evaluación formativa, el tipo de instrumentos utilizados para la evaluación durante la formación inicial y la forma de calificar del profesorado en la percepción del grado de adquisición de las competencias de los egresados. ....	180
5.3.	Estudio 2. La utilidad de la evaluación formativa para el desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física.....	192
5.3.1.	Metodología de la investigación cualitativa.....	192
5.3.1.1.	Planteamiento de la investigación.....	192



5.3.1.2.	Estructura conceptual del estudio de casos .....	193
5.3.1.3.	Elementos estructurales del caso .....	196
5.3.1.4.	Participantes: criterios de selección y compromisos adoptados ...	198
5.3.1.4.1.	Criterios de selección .....	198
5.3.1.4.2.	Participantes: características .....	202
5.3.1.5.	Momentos de la investigación .....	204
5.3.1.6.	Técnicas e instrumentos de recogida de la información .....	206
5.3.1.6.1.	Entrevista semi-estructurada .....	206
5.3.1.6.2.	Observación.....	209
5.3.1.6.3.	Análisis documental.....	211
5.3.1.7.	Análisis de la información.....	212
5.3.1.8.	Rigor y credibilidad de la investigación.....	213
5.3.1.9.	Ética de la investigación.....	214
5.3.2.	Informe del estudio de casos .....	215
5.3.2.1.	Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física y su aplicación en la práctica profesional.....	217
5.3.2.1.1.	Adquisición de competencias genéricas en la formación inicial.....	219
5.3.2.1.2.	Adquisición de competencias docentes genéricas en la formación inicial.....	227
5.3.2.1.3.	Adquisición de competencias docentes específicas en la formación inicial.....	234
5.3.2.1.4.	La formación continua o permanente de la práctica docente .....	244
5.3.2.2.	La competencia evaluativa: aplicación de la evaluación formativa en las clases de Educación Física.....	245
5.3.2.2.1.	Formación específica sobre cómo desarrollar la evaluación en las clases de Educación Física.....	246
5.3.2.2.2.	Prácticas de evaluación llevadas a cabo en las clases de Educación Física.....	249
5.3.2.2.3.	Dificultades en la aplicación de la evaluación formativa .....	272
5.3.2.3.	Utilización de la evaluación formativa en la formación inicial ¿contribuye a la adquisición de competencias docentes?.....	275
5.3.2.3.1.	Prácticas de evaluación empleadas en la formación inicial .....	275
5.3.2.3.2.	La evaluación formativa en la formación inicial .....	278
5.3.2.3.3.	La transferencia de las prácticas de evaluación formativa de la formación inicial a la evaluación en las clases de Educación Física.....	297

5.4. Síntesis, contraste y análisis de la información más relevante encontrada en los dos estudios.....	305
<b>6. CONCLUSIONES .....</b>	<b>315</b>
6.1. Conclusiones .....	315
6.2. Conclusions .....	319
<b>7. LIMITACIONES, FORTALEZAS Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>323</b>
7.1. Limitaciones y fortalezas de la investigación .....	323
7.2. Futuras líneas de investigación.....	325
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>327</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>374</b>
Anexo 1. Cuestionario de competencias docentes de egresados .....	374
Anexo 2. Carta de participación del Centro educativo .....	377
Anexo 3. Hoja de información y consentimiento informado para la participación en la investigación.....	378
Anexo 4. Diario de las observaciones .....	380
Anexo 5. Aspectos para tener en cuenta durante la observación.....	398
Anexo 6. Guión para la realización de la entrevista .....	399
Anexo 7. Guión para la entrevista del profesorado universitario .....	402
Anexo 8. Transcripción de las entrevistas realizadas a egresados en ejercicio .....	403
Anexo 9. Transcripción entrevista profesorado universitario .....	477
Anexo 10. Árbol de códigos.....	492

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1. Reales Decretos relativos a la homologación de títulos y titulaciones.....	52
Tabla 3.2. Real Decreto en el que se recoge el marco de cualificaciones para la Educación Superior.....	52
Tabla 3.3. Reales Decretos relativos a la estructura de las enseñanzas Universitarias..	53
Tabla 3.4. Reales Decretos relativos a la expedición de títulos universitarios.....	54
Tabla 3.5. Definiciones de “competencia” en el ámbito laboral según diferentes autores.....	63
Tabla 3.6. Definiciones de “competencia” en el ámbito educativo según diferentes autores.....	64
Tabla 3.7. Clasificación de las competencias según DeSeCo.....	73
Tabla 3.8. Clasificación de las competencias genéricas según Tuning.....	75
Tabla 3.9. Competencias específicas de Educación Física en Primaria según el Libro Blanco de Magisterio.....	77
Tabla 3.10. Clasificación de las competencias específicas según el Libro Blanco de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.....	78
Tabla 3.11. Clasificación de las competencias docentes según Tribo (2008).....	81
Tabla 3.12. Investigaciones sobre el desarrollo de competencias docentes durante la formación inicial del profesorado de EF.....	91
Tabla 3.13. Competencias más valoradas en los Libros Blancos de Magisterio y CCAFD).....	92
Tabla 3.14. Competencias más y menos valoradas en el estudio de Romero (2009)...	93
Tabla 3.15. Competencias más y menos valoradas en el estudio de Pozo y Tejada (2012).....	95
Tabla 3.16. Diferencias principales entre la evaluación tradicional y la evaluación formativa según Álvarez Méndez (2011).....	105
Tabla 3.17. Investigaciones y prácticas de innovación sobre la participación del alumnado en la evaluación en la formación inicial.....	116
Tabla 3.18. Investigaciones y prácticas de innovación sobre la participación del alumnado en la evaluación en EF en Primaria y Secundaria.....	118
Tabla 3.19. Investigaciones sobre las diferentes formas de calificación empleadas en la formación inicial del profesorado de EF.....	122
Tabla 3.20. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación según Hamodi (2014, p.24).....	126
Tabla 3.21. Investigaciones sobre el empleo de instrumentos de evaluación en la formación inicial.....	128
Tabla 3.22. Ventajas e inconvenientes de la utilización de sistemas de evaluación formativa en la Educación Superior.....	133

Tabla 3.23. Ventajas e inconvenientes de la utilización de sistemas de evaluación formativa en EF en Primaria y Secundaria.....	135
Tabla 5.1. Cronograma de la investigación.....	147
Tabla 5.2. Media y desviación típica (entre paréntesis) y frecuencias de respuesta de los egresados para las competencias genéricas.....	158
Tabla 5.3. Media y desviación típica (entre paréntesis) y frecuencias de respuesta de los egresados para las competencias docentes genéricas.....	160
Tabla 5.4. Media y desviación típica (entre paréntesis) y frecuencias de respuesta de los egresados para las competencias docentes específicas.....	162
Tabla 5.5. Media y desviación típica (entre paréntesis) y frecuencias de respuesta de los egresados para las preguntas sobre la utilidad de la evaluación formativa para la adquisición de competencias docentes.....	164
Tabla 5.6. Media y desviación típica (entre paréntesis) y frecuencias de respuesta de los egresados sobre la utilización de instrumentos de evaluación durante la formación inicial.....	166
Tabla 5.7. Media y desviación típica (entre paréntesis) y frecuencias de respuesta de los egresados sobre las formas de calificación empleadas durante la formación inicial.....	168
Tabla 5.8. Análisis factorial de las competencias genéricas.....	169
Tabla 5.9. Análisis factorial de las competencias docentes específicas.....	170
Tabla 5.10. Diferencias de percepción de los egresados de Primaria y CCAFYD para las competencias estudiadas.....	172
Tabla 5.11. Diferencias de percepción de los egresados de Primaria y CCAFYD para los ítems de evaluación.....	173
Tabla 5.12. Diferencias de percepción de los egresados de Primaria y CCAFYD para los ítems sobre la frecuencia de utilización de los diferentes instrumentos de evaluación.....	174
Tabla 5.13. Diferencias de percepción de los egresados de Primaria y CCAFYD para los ítems de calificación.....	175
Tabla 5.14. Diferencias de percepción de los egresados en función de si trabajan o no y de si tienen experiencia docente o no para las competencias estudiadas.....	177
Tabla 5.15. Diferencias de percepción de los egresados en función de si trabajan o no y de si tienen experiencia docente o no para los ítems de evaluación.....	178
Tabla 5.16. Diferencias de percepción de los egresados en función de si trabajan o no y de si tienen experiencia docente o no para los ítems relativos a los instrumentos de evaluación empleados en la formación inicial.....	179
Tabla 5.17. Diferencias de percepción de los egresados en función de si trabajan o no y de si tienen experiencia docente o no para las formas de calificación empleadas en la formación inicial.....	180
Tabla 5.18. Relación entre la utilización de la evaluación formativa en la formación inicial y la adquisición de competencias docentes genéricas.....	181

Tabla 5.19. Relación entre los instrumentos de evaluación empleados en la formación inicial y la adquisición de las competencias genéricas.....	182
Tabla 5.20. Relación entre las formas de calificación empleadas en la formación inicial y la adquisición de competencias genéricas.....	183
Tabla 5.21. Relación entre la utilización de la evaluación formativa en la formación inicial y la adquisición de competencias docentes genéricas.....	185
Tabla 5.22. Relación entre los instrumentos de evaluación empleados en la formación inicial y la adquisición de competencias docentes genéricas.....	186
Tabla 5.23. Relación entre formas de calificación empleadas en la formación inicial y la adquisición de competencias docentes genéricas.....	187
Tabla 5.24. Relación entre la utilización de la evaluación formativa en la formación inicial y la adquisición de competencias docentes específicas.....	188
Tabla 5.25. Relación entre los instrumentos de evaluación empleados en la formación inicial y la adquisición de competencias docentes específicas.....	190
Tabla 5.26. Relación entre las formas de calificación empleadas en la formación inicial y la adquisición de competencias docentes específicas.....	191
Tabla 5.27. Relación de participantes del estudio de casos.....	202
Tabla 5.28. Relación de participantes y observaciones realizadas para la investigación.....	210
Tabla 5.29. Competencias genéricas que aparecen en los verifcas de las titulaciones estudiadas y número de veces que aparecen.....	220
Tabla 5.30. Competencias docentes genéricas que aparecen en el verifica de la titulación de Magisterio y número de veces que aparecen.....	229
Tabla 5.31. Competencias docentes específicas que aparecen en el verifica de CCAFYD y número de veces que aparecen a lo largo de todo el documento, y en el itinerario de EF.....	235

# ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

## FIGURAS

Figura 1.1. Organización de los capítulos que conforman la tesis.....	27
Figura 3.1. Temporalización de las diferentes reuniones llevadas a cabo para la creación del EEES.....	42
Figura 3.2. Principales cambios estructurales y metodológicos del EEES.....	48
Figura 3.3. Competencias docentes del profesorado de EF.....	88
Figura 3.4. Diferencias entre evaluación y calificación.....	104
Figura 3.5. Estrategias clave para el desarrollo de la evaluación formativa.....	107
Figura 3.6. Continuum sobre la forma en que pueden desarrollarse las prácticas de evaluación formativa.....	108
Figura 3.7. Elementos para que el feedback sea efectivo en el proceso.....	110
Figura 3.8. Criterios de calidad de la evaluación formativa.....	129
Figura 5.1. Esquema de la metodología empleada en la investigación.....	144
Figura 5.2. Fases de la investigación en cada uno de los estudios desarrollados.....	145
Figura 5.3. Estructura y elementos estructurales del estudio de casos.....	197
Figura 5.4. Recomendaciones para que la evaluación formativa de la formación inicial repercute en el desarrollo de competencias docentes.....	304

## GRÁFICOS

Gráfico 5.1. Distribución de la muestra por zona de procedencia.....	151
Gráfico 5.2. Distribución de la muestra por titulación realizada (%).....	151
Gráfico 5.3. Distribución de la muestra en función de si trabaja/no trabaja y de si tiene experiencia docente/no tiene.....	151

## RESUMEN [ABSTRACT]

### Resumen

Esta investigación busca valorar la relación entre el empleo de la evaluación formativa durante la formación inicial del profesorado de Educación Física y el desarrollo de competencias docentes, incluida la competencia evaluativa. Se han propuesto cuatro objetivos concretos: (a) conocer la percepción de los egresados sobre las competencias adquiridas durante su formación inicial, el empleo de la evaluación formativa para la adquisición de las competencias docentes, los instrumentos de evaluación utilizados y las formas de calificación empleadas por el profesorado universitario en esta etapa; (b) comprobar si existen diferencias en el anterior objetivo en función de los estudios cursados, si trabaja o no como docente y si tiene experiencia docente; (c) valorar si existe una relación entre la percepción de los egresados sobre la utilización de la evaluación formativa, el tipo de instrumentos utilizados durante la formación inicial y la forma de calificar del profesorado, y su percepción del grado de adquisición de las competencias; y, (d) Conocer la valoración de los egresados en ejercicio sobre las competencias adquiridas en la formación inicial y su percepción sobre el grado en el que la evaluación formativa les ha ayudado a adquirir dichas competencias.

Para responder a los tres primeros objetivos se llevó a cabo un estudio cuantitativo. Se contó con 491 egresados de las titulaciones de Magisterio (especialidad Educación Física) y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte procedentes de 20 centros universitarios de toda España. Se empleó un cuestionario sobre competencias docentes y evaluación formativa. Los resultados muestran que los egresados valoran como buena la formación en competencias docentes y el empleo de la evaluación formativa para ello. Manifiestan una predominancia en la utilización de los exámenes tipo test, los trabajos escritos y la heterocalificación. De forma general, no aparecen diferencias significativas en el desarrollo de competencias docentes y la utilización de la evaluación formativa para ello en función de si los egresados trabajan como docentes o no, o de si tienen experiencia docente.

Para responder al cuarto objetivo, se desarrolló un estudio de casos instrumental. Se contó con 4 egresados de los grados de Magisterio (mención en Educación Física) y de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que ejercen como docentes de Educación Física en Primaria o Secundaria y de tres docentes universitarios que desarrollan procesos de evaluación formativa en la formación inicial. La información se recogió a través de entrevistas semi-estructuradas, la observación y el análisis documental. La información obtenida muestra que los egresados valoran de forma muy positiva la evaluación formativa para la adquisición de las competencias docentes siempre y cuando estos procesos se desarrollen de forma sistemática y acompañados por feedback. También se considera que la utilización de la evaluación formativa durante la formación inicial les ha ayudado a conocer formas alternativas de evaluación y tener recursos evaluativos que, adaptándolos a su contexto, pueden utilizar en sus clases.

## Abstract

This research aims to value the relationship between formative assessment during initial Physical Education teacher training and the development of teaching competences including the assessment competence. Four specific objectives are proposed: (1) To know graduates' perception about the competences acquired during their initial training, the utilization of formative assessment for the acquisition of teaching competences, the assessment instruments utilized and the grading forms used by university teachers during this period; (2) To know if there are differences in these objectives depending on the studies taken, if they are working or not as teachers, or if they have previous experience as teachers or not; (3) To value if there is a relationship between the implementation of formative assessment, the kind of assessment instruments used during initial training, the ways of grading used by university teachers and graduates' perception of the degree of acquisition of competences; (4) To know the appreciation of graduates in practice about the competences acquired in initial training and their perception about the grade in which formative assessment has helped them acquire those competences.

In order to answer the first three aims of this research, a quantitative study was developed. Four hundred and ninety-one graduates from Primary Education (Physical Education specialty) and Physical Activity and Sport Sciences Degree from 20 Spanish universities participated. A questionnaire of teaching competences and formative assessment was used. Results show that graduates value their training in teaching competences and the use of formative assessment for this purpose as good. They show a predominance of the utilization of test exams, written works and teacher grading. Generally, there are no significant differences in the development of teaching competences and the implementation of formative assessment for this purpose depending on if graduates are working as teachers or not, or if they have teaching experience or not.

To answer the fourth objective, an instrumental case study was developed. This study involved 4 graduates from Primary Education Degree (Physical Education specialty) and from Physical Activity and Sport Sciences Degree who works as Physical Education teachers in Primary or Secondary education and three university teachers who develop formative assessment processes in initial Physical Education teacher training. Information was collected through semi-structured interviews, observation and documental analysis. The information obtained shows that graduated value positively the formative assessment for the acquisition of teaching competences as long as these processes are developed systematically and accompanied by feedback. The utilization of formative assessment during initial training is also considered to have helped them know alternative assessment forms and to have assessment resources that, adapting them to their context, they can use in their classes.



**LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ADQUISICIÓN DE  
COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL  
PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA**

## 1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial debe proporcionar una preparación que permita a los futuros docentes dar respuesta a las demandas que el contexto educativo les va a solicitar. La labor del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria, y de Educación Física (EF) en particular, requiere del desarrollo de competencias para llevar a cabo tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje como tareas relacionadas con la gestión del centro o el trabajo y colaboración con otros agentes educativos. En este marco consideramos que la formación recibida debe ser válida una vez finalizada la titulación, pero también debe ser de utilidad y ayudar a los egresados a enfrentarse a la labor docente, dando respuesta a las demandas del cambiante contexto educativo que requiere de rápidas adaptaciones.

En la actualidad, esta formación viene marcada por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A raíz de esta remodelación de la Enseñanza Superior, la estructuración de las titulaciones ha sufrido cambios que en algunos casos ha llevado a modificar la estructura y organización de la formación inicial. Por ejemplo, el caso de las titulaciones relacionadas con Magisterio. Por otra parte, el EEES también ha traído asociado cambios en la forma en que deben entenderse los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, por tanto, cuál es la forma en que el profesorado debe abordar el aprendizaje de esas competencias docentes en sus materias. Se ha buscado establecer procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el alumnado, donde este pueda construir y participar en su propio aprendizaje.

Uno de los elementos que puede contribuir al desarrollo de estas competencias, fomentando un mayor aprendizaje y que el alumnado sea el centro del proceso, son los diferentes tipos y estrategias evaluativas que el profesorado universitario aplique durante la formación inicial. Así, la evaluación formativa se presenta como un elemento fundamental para este objetivo, permitiendo al alumnado demostrar lo que ha aprendido y aportando información sobre lo que puede aprender. Por una parte, debe facilitar la adquisición de esas competencias, logrando que el alumnado aprenda más y mejor, así como que al terminar su formación inicial pueda adaptarse a las necesidades de su trabajo con mayores garantías, y,

por otra parte, ser un ejemplo de las propias prácticas de evaluación que en un futuro deberán llevar a cabo con su alumnado de Educación Primaria y Secundaria en las clases de EF.

Con este planteamiento de fondo, se ha desarrollado la presente Tesis Doctoral. En ella se recogen siete capítulos, siendo el primero de ellos esta **introducción**, donde se justifica la relevancia del tema a investigar y se muestra la estructura que va a guiar a todo el trabajo. En un segundo capítulo se presenta el **objeto de estudio** centrando la importancia de este trabajo en el contexto de la investigación educativa y de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

En el tercer capítulo nos centraremos en desarrollar un **marco teórico-conceptual y de antecedentes** que recoja los aspectos más relevantes que forman parte de este estudio y que permitirán comprender los elementos principales que sustentan esta tesis. Este capítulo a su vez se divide en tres grandes bloques: un primer bloque donde se aborda el EEES, los cambios que trae asociados para la Enseñanza Superior tanto a nivel estructural como metodológico, y cómo se organizan en él las titulaciones y la formación inicial del profesorado de EF; en un segundo bloque, se abordan los diferentes aspectos sobre qué son y los tipos de competencias que existen, así como las principales investigaciones sobre desarrollo de competencias docentes y sobre su puesta en práctica en el contexto educativo; por último, se desarrolla un bloque sobre la evaluación formativa, exponiendo las principales características de esta así como los estudios más relevantes realizados en torno a su utilización en la formación inicial del profesorado de EF y su aplicación en las clases de EF de Primaria y Secundaria.

En el cuarto capítulo se presentan los objetivos que guían la investigación. Con la finalidad de responder a estos de la forma más precisa posible, esta investigación se estructura en dos estudios que aparecerán recogidos en el siguiente capítulo (**estudios realizados**). Este capítulo a su vez se divide en *Estudio 1* y *Estudio 2*. En el primer estudio se recoge un apartado con la metodología empleada especificando los procedimientos, instrumentos, participantes y el análisis de la información que se ha llevado a cabo y otro apartado con los resultados encontrados en la investigación, así como el análisis y discusión de los mismos. En el segundo estudio, se recoge un apartado metodológico y otro con el informe del estudio de casos que se va a llevar a cabo.

El sexto capítulo recoge las **conclusiones** más relevantes obtenidas. Siguiendo la normativa para la presentación de una tesis con mención internacional, este apartado se presenta también en inglés. El séptimo y último capítulo de este trabajo está conformado por las **fortalezas y debilidades** de la investigación desarrollada, así como por la presentación de **futuras líneas de investigación**. Todo esto se completa con las **referencias** del trabajo y los **anexos**.

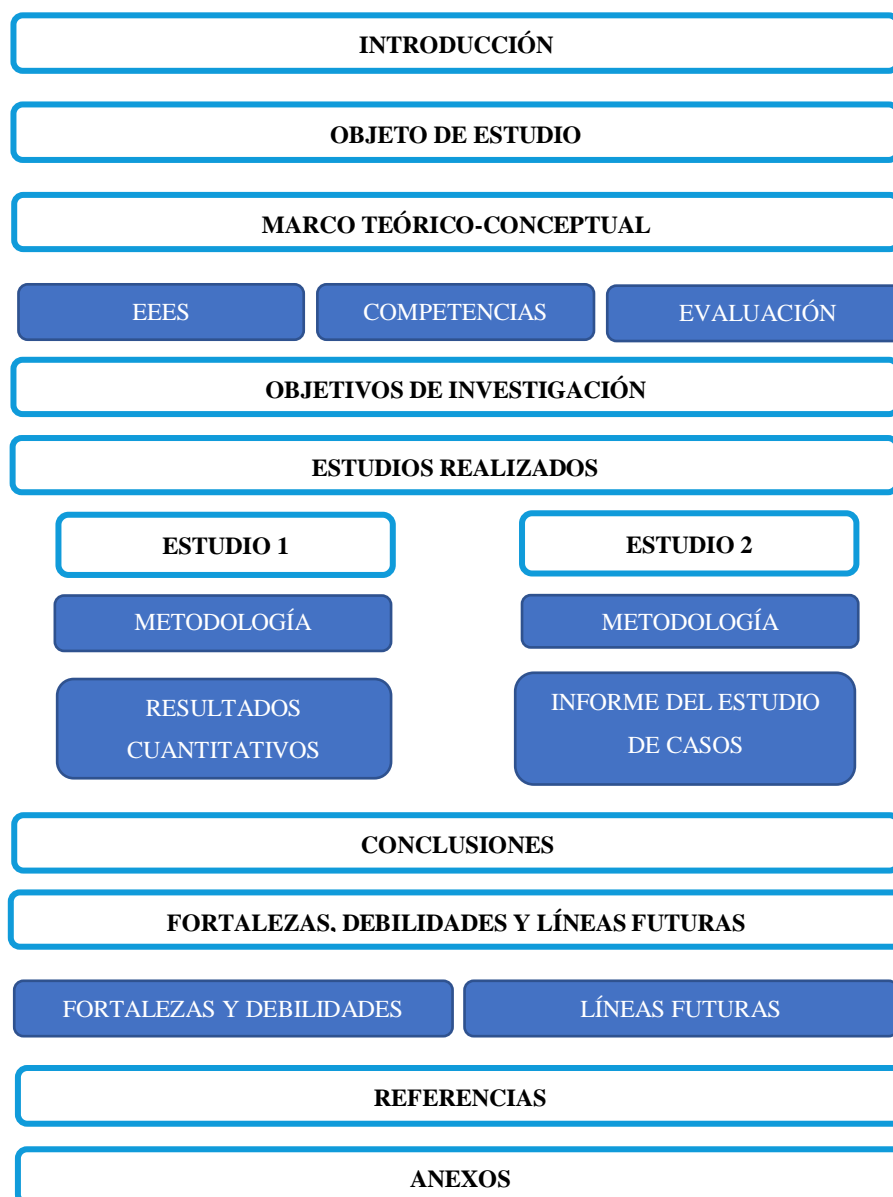


Figura 1.1. Organización de los capítulos que conforman la Tesis.

## 2. OBJETO DE ESTUDIO

En este capítulo se va a concretar el objeto de estudio que guía la investigación, así como la justificación e importancia del mismo dentro del campo educativo y de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

El objeto de investigación de esta tesis se centra en la formación inicial del profesorado de EF y los primeros pasos en el contexto educativo de los mismos. Dentro de este amplio contexto, son dos los elementos que van a dirigir la investigación: las competencias docentes y la evaluación formativa.

Por un lado, la formación inicial debe preparar a sus estudiantes para que en el momento de enfrentarse al mundo laboral se sientan preparados para dar respuesta a las labores que en él deban desempeñar (Cardona-Rodríguez, Unceta-Satrústegui & Barandiaran-Galdós, 2016; García, Fernández, Terrón & Blanco, 2008; García & Pérez, 2008). Ya como docentes deben enfrentarse a multitud de demandas, que abarcan aspectos tan diversos como: (1) qué enseñar, que en el caso de EF incluye, entre otros, aspectos como contenidos de condición física y salud, expresión corporal, habilidades motrices, aspectos técnicos y tácticos de las habilidades a desarrollar y normas y valores del deporte (Hayes, Capel, Katene & Cook, 2013; Siedentop, 2002; Ward, 2013); (2) cómo enseñarlo; (3) la gestión del aula; (4) la organización del alumnado; (5) la evaluación de los aprendizajes; (6) el uso de las nuevas tecnologías; (7) la comunicación con las familias, etc. (Bozu & Canto, 2009; Marchesí, 2007; Perrenoud, 2004; Scriven, 1998; Tejada, 2009; Tribo, 2008; Zabalza, 2005, 2009). Sin embargo, no parece que la formación inicial abarque o pueda abarcar todo lo que el contexto educativo les va a solicitar en el desarrollo de su profesión. Se considera importante valorar cómo los egresados perciben cómo ha sido dicha formación y cómo se adapta a las necesidades reales que tienen en su contexto laboral, el centro educativo.

Este periodo de formación inicial viene marcado, por un lado, por la forma en que se estructuran las titulaciones y las competencias que se establecen adquirir al finalizar el periodo de formación; y, por otro lado, por la propia forma que los docentes plantean los objetivos y la consecución de los aprendizajes que deben ser adquiridos, las estrategias

metodológicas que empleen o bien la forma de llevar a cabo los procesos de evaluación con el alumnado.

Este último aspecto, la evaluación, ha sido núcleo de debates educativos durante mucho tiempo, y tema de numerosas investigaciones en los últimos años (Hamodi, 2015; Hidalgo-Farrán, 2017; López-Pastor & Sicilia, 2017; López-Pastor et al., 2006; 2007; Martínez-Muñoz, Castejón & Santos-Pastor, 2012; Martínez-Muñoz, Santos-Pastor & Castejón, 2017). Tradicionalmente, la evaluación se ha utilizado como forma sancionadora y clasificadora, perpetuando las diferencias entre el alumnado (Álvarez Méndez, 2011). Sin embargo, desde una perspectiva del aprendizaje esta visión de la evaluación no tiene cabida. La evaluación formativa surge como una forma de cambiar esta visión de la evaluación, buscando potenciar el aprendizaje del alumnado en cualquier nivel educativo (Bennett, 2011; Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2002; Heritage, 2007; Knight, 2006; Stiggins, 2002; Wiliam, 2006). Su utilización en la formación inicial del profesorado debe contribuir a un mayor y mejor desarrollo de las competencias docentes, pero ¿puede a su vez actuar como un modelo para los futuros docentes sobre cómo desarrollar la evaluación con su alumnado de Primaria y Secundaria? El estudio de los procesos de evaluación formativa en la formación inicial del profesorado de EF ha sido abordado en diversas investigaciones (Atienza, Valencia-Peris, Martos-García, López-Pastor & Devís-Devís, 2016; Capllonch & Buscá, 2012; Fraile-Aranda & Cornejo, 2012; Hamodi & López-Pastor, 2012; López-Pastor, 2008, 2010, 2011; López-Pastor & Sicilia, 2017; Martínez-Muñoz et al, 2012, 2017; Martos-García, Usabiaga & Valencia-Peris, 2017; Pérez-Pueyo et al., 2008; Ureña & Ruíz, 2012; entre otros), aunque en la mayoría de los casos casi exclusivamente de carácter cuantitativo, y también algunas propuestas en el área de EF de Primaria y Secundaria (Adelantado & Jiménez, 2012; Butler & Hodge, 2001; Fuentes & López-Pastor, 2017; Hernando, Hortigüela & Pérez-Pueyo, 2017; Leirhaug & MacPhail, 2015; López-Pastor et al., 2001; López-Pastor & Jiménez, 1995; López-Pastor, Monjas, Manrique, Barba & González, 2008; MacPhail & Halbertb, 2010; Marina, 2013; Moreno, Vera & Cervelló, 2006; Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2017; Santos & Fernández-Rio, 2009; Velázquez-Buendía & Martínez-Gorroño, 2004; entre otros), sin embargo, esta posible transferencia en la utilización de la evaluación ha sido mucho menos investigada (Hamodi, López-Pastor & López-Pastor, 2017; Molina & López-Pastor, 2017).

Por tanto, esta temática adquiere gran relevancia por una triple razón:

Por un lado, sigue ahondando en un tema de preocupación en el contexto educativo y en el contexto de la EF ¿es la formación inicial que recibe el profesorado de EF suficiente para que se sientan preparados para dar respuesta a las demandas que el contexto educativo les requiere en el momento de enfrentarse a la labor docente?

Por otro lado, nos permite profundizar en cómo la formación proporcionada desde los nuevos Grados se adecúa a las necesidades del profesorado en el mundo laboral, pero también si el profesorado universitario se está adecuando a los cambios metodológicos, justificados por el EEES, pero que ya eran necesarios desde mucho antes en la Educación Superior, valorando y profundizando cómo se implementa la evaluación formativa en la formación inicial.

Y, por último, nos permite ver si se está produciendo un cambio en la forma de llevar a la práctica la evaluación en el contexto de la EF escolar, y a la vez, qué influencia ha tenido la forma en que han sido ellos evaluados durante su formación inicial para las propias prácticas que desarrollan con su alumnado de Primaria y Secundaria.

Así, se plantea la necesidad de conocer cómo los egresados valoran el desarrollo de competencias docentes durante su formación inicial, no solamente cuando esta ha finalizado, sino también a la hora de poner en práctica estas competencias en el contexto educativo. Y por otra parte, cómo el empleo de procesos de evaluación formativa en la formación inicial contribuye al desarrollo de estas competencias y, concretamente, al desarrollo de competencias evaluativas por parte de los egresados para su utilización en las clases de EF. Estos serán los aspectos en los que se centre la presente Tesis Doctoral. Para ello, en primer lugar, vamos a profundizar en los conceptos e investigaciones más relevantes que encuadran esta investigación y que dan sentido al objeto de estudio aquí planteado.

### **3. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES**

En este capítulo, vamos a abordar los referentes conceptuales que fundamentan los diferentes aspectos tratados en esta investigación. Se presentarán tres apartados. Un primer apartado sobre el EEES, donde se abordan los diferentes cambios estructurales y metodológicos que su implantación ha traído asociada para la Educación Superior, cómo esto se ha establecido en el sistema universitario español y cómo se estructuran las enseñanzas y, más específicamente, la formación inicial del profesorado de EF. En el segundo apartado hacemos un recorrido por el concepto de competencias, concretando qué son, cuáles son sus componentes, qué tipos existen, cuáles son las competencias docentes, las principales investigaciones sobre el desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado de EF y su utilidad en el contexto educativo, y finalizamos con los aspectos más relevantes sobre cómo debe ser un aprendizaje de competencias. Por último, dedicamos un bloque al concepto de evaluación formativa. En él desarrollamos las características de este tipo de evaluación, y presentamos las principales investigaciones que se han desarrollado tanto en la formación inicial del profesorado de EF como en su aplicación en las clases de EF de Primaria y Secundaria.

#### **3.1. El Espacio Europeo de Educación Superior**

El sistema universitario español se encuentra actualmente constituido y organizado en torno a los principios del EEES. La formación de los profesionales de las diferentes titulaciones que conforman el sistema universitario va a estar marcada por los cambios que ha traído asociada la implantación del EEES. Los cambios estructurales y metodológicos repercutirán en la forma de organizar y desarrollar las titulaciones universitarias. Esto es extensible a las titulaciones encargadas de la formación de los profesionales de la actividad física y el deporte, y, por ende, a los docentes de Educación Física (EF) de Primaria y Secundaria.

Para conocer la adecuación de la formación recibida a las demandas que el contexto laboral va a requerir a los titulados, creemos que es necesario conocer en primer lugar cómo se ha conformado el EEES y los cambios que ha traído asociados tanto a nivel de estructura de las titulaciones, como de organización o metodología más adecuada y coherente para



conseguir los propósitos que se plantean. En segundo lugar, parece necesario valorar cómo se concretan los cambios que el EEES trae asociados en la legislación española. Por último, se presentará brevemente cómo es actualmente la formación inicial del profesorado de EF en España dentro del EEES.

### **3.1.1. Hitos que marcan la transición hacia el Espacio Europeo de Educación Superior**

En 1998 tiene lugar en la Sorbona la celebración del 800 aniversario de la Universidad de París. Allí, cuatro ministros de educación europeos (Francia, Alemania, Italia y Reino Unido), a raíz de la visión que compartían sobre el anticuado y segmentado sector de la Educación Superior en Europa firman la Declaración de la Sorbona (1998), con el objetivo de darle un nuevo enfoque. Las tres propuestas fundamentales que se establecieron para esta reforma fueron (a) fomentar la movilidad de estudiantes, docentes y personal de las universidades y la cooperación entre las mismas; (b) crear un sistema de dos ciclos (grado y posgrado), reconocido internacionalmente, para la equivalencia y comparación de titulaciones; y (c) que estos estudios se estructuren en torno a un sistema de créditos (como los European Credit Transfer System –ECTS-) que permita la consecución de los dos objetivos anteriores (Declaración de la Sorbona, 1998).

Un año después, en 1999, una treintena de países ratificaron en la Declaración de Bolonia el acuerdo firmado en la Sorbona. Se confirmaron las tres líneas de actuación propuestas en la primera reunión, y se concretaron nuevos aspectos como (a) la creación de un “Suplemento al Título”, para promover la empleabilidad y la competitividad internacional; (b) que el acceso al segundo ciclo, que conduciría a un título de máster o doctorado, solo podría darse tras haber completado una titulación del primer ciclo de al menos tres años de duración; y (c) la promoción de la cooperación europea con el objetivo de desarrollar criterios y metodologías comparables asegurando la calidad de las enseñanzas (Declaración de Bolonia, 1999). El objetivo final era que en el año 2010 quedara constituido plenamente un EEES. Para ello, los ministros acordaron reunirse cada dos años. En todas las reuniones que se realizan en adelante se valoran los progresos realizados respecto a los objetivos planteados previamente y se plantean nuevos objetivos para los años siguientes.

Dentro de este proceso de cambio, las instituciones europeas de Educación Superior también realizan encuentros para ver cómo abordar este nuevo enfoque de la Universidad. Así, en Salamanca en el año 2001 se reúnen más de 300 instituciones europeas de Educación Superior. En esta convención se reitera el apoyo a los principios de la Declaración de Bolonia y el compromiso de crear un EEES. Consideran que para que las universidades puedan unirse a esta propuesta será necesario: (a) respetar el principio de autonomía con responsabilidad, pudiendo las universidades desarrollar sus estrategias, sus currículos, asignar recursos, elegir sus prioridades en docencia e investigación y fijar sus criterios de admisión y contratación; (b) que la educación se siga manteniendo como un servicio público, donde se pueda acceder a estudios de grado y posgrado, fomentando el aprendizaje a lo largo de la vida; (c) que la enseñanza superior se sustente en la investigación; y (d) se fomente la diversidad, preservando la pluralidad de idiomas, tipos y perfiles de instituciones y desarrollo curricular (European University Association, [EUA], 2001). El tema principal en torno al que gira la convención es la calidad como pilar esencial del EEES. Esta calidad debe verse reflejada en las funciones docentes, investigadoras, de dirección y administración, así como el resto de servicios prestados además de los educativos.

En este mismo año se celebró en Praga la correspondiente reunión de ministros (Declaración de Praga, 2001). Se unieron tres países más, sumando un total de 33 participantes. Entre las nuevas propuestas de esta reunión están: (a) desarrollar estrategias para el aprendizaje a lo largo de la vida, de manera que se puedan enfrentar los desafíos de competitividad y uso de nuevas tecnologías que la sociedad demanda, así como mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida; (b) la necesidad de compromiso y participación por parte de las universidades y los estudiantes en este proceso; y (c) promover el atractivo y la competitividad del EEES a nivel internacional.

En 2003 vuelve a reunirse, en Graz, la Asociación Europea de Universidades (EUA, 2003). En este encuentro de universidades se resalta la importancia de la Universidad para el avance de la sociedad y se insta a los gobiernos a seguir trabajando por conseguir un EEES. Por otra parte, se resalta la investigación como uno de los rasgos definitorios de las universidades, dando una gran importancia a la formación doctoral.

En septiembre de ese mismo año se reúnen los Ministros de Educación Europeos en Berlín (Declaración de Berlín, 2003), donde el número de participantes aumentó a 40. El eje principal de esta reunión fueron las titulaciones. Por un lado, se trabaja la promoción de sistemas de aseguramiento de la calidad en las titulaciones (grado y posgrado). Para ello se delimitan las responsabilidades de las instituciones implicadas, se evalúan interna y externamente los programas y las instituciones, con la participación de los estudiantes y se generan sistemas de acreditación. Por otro lado, se pone énfasis en la implantación de la estructura de los dos ciclos elaborando un marco de requisitos comparables y compatibles de los diferentes sistemas europeos de educación superior describiendo los requisitos en términos de nivel y carga de trabajo, resultados de aprendizaje, competencias y perfiles. Cada ciclo debe diferenciarse en sus orientaciones y perfiles con el objetivo de dar respuesta a la diversidad individual, académica y del mercado laboral, dando acceso los estudios de primer ciclo a los de segundo, y estos, a los estudios de máster. Por último, se establece como objetivo que todos los titulados a partir del año 2005 reciban el “Suplemento al Título” de forma gratuita.

Por otra parte, se plantean algunas acciones adicionales de trabajo entre las que se encuentra: (a) como consecuencia de la importancia de la investigación como parte integral de la Educación Superior, se consideró necesario ir más allá de la estructura de dos ciclos e incluir un tercer ciclo que sería el doctorado, enfatizando así la importancia de la investigación y de la formación en investigación; (b) se aprueba un seguimiento de la calidad de la educación superior para el sistema de dos ciclos, el reconocimiento de las titulaciones y los periodos de estudio.

Durante el año 2005 se vuelven a reunir las Instituciones Europeas de Educación Superior en Glasgow (EUA, 2005). Con esta reunión quieren reafirmar su compromiso con el desarrollo del EEES, comprometiéndose a mejorar sus estructuras de gobierno y liderazgo con el objetivo de incrementar su eficiencia y su capacidad de innovación. Ese mismo año, en Bergen (Austria), se celebra la siguiente reunión de ministros, y se unen cinco países más. Se reitera la importancia de la colaboración con las instituciones de educación superior, sus trabajadores y estudiantes como socios en el proceso de Bolonia. Se evalúa el desarrollo producido en los puntos propuestos en la reunión anterior, entre los que están:

- El sistema de grados: se adopta un marco europeo de cualificaciones, con descriptores basados en competencias y resultados de aprendizaje para cada uno de los tres ciclos, y se concreta cómo va a ser el acceso entre ciclos.
- Asegurar la calidad: aunque la mayoría de los países ya están buscando la forma de asegurar el sistema de calidad, aún es necesario progresar en aspectos como la participación de los estudiantes y la cooperación internacional.
- Reconocimiento de grados y de los periodos de estudio: se reconoce la posibilidad de desarrollar grados entre dos o más países y que estos sean reconocidos ya que son una oportunidad para el aprendizaje a lo largo de la vida. Además, se trabajará para el reconocimiento de los aprendizajes previos tanto de contextos formales como no formales.

En el año 2007, los ministros se reúnen en Londres, de donde sale el “Comunicado de Londres. Hacia el EEES: respondiendo a los retos de un mundo globalizado”. El número total de países formando parte del EEES aumenta hasta 46. Se expone la necesidad de seguir dando respuesta a los distintos problemas a los que la educación superior se enfrenta y se seguirá enfrentando, ya que el mundo y la sociedad están en continuo cambio. En esta reunión se establecen nuevos temas a los que dar respuesta, como la inmigración o el reconocimiento de créditos para la movilidad, el avance que se ha producido en el acceso a los grados y en el paso de un ciclo a otro, así como el aumento de programas de doctorado (Declaración de Londres, 2007).

Dos años después, en Lovaina, se celebra la siguiente reunión. Ya en el año 2009 los compromisos adquiridos para la creación del EEES deben estar a punto de ser logrados. Por ello, se establecen las principales líneas de trabajo para la siguiente década. Las más relevantes son las relacionadas con: (a) el acceso y finalización de los estudios por parte de todos los estudiantes, eliminando barreras para el estudio y aportando apoyos económicos para que cualquier persona pueda beneficiarse; (b) fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, pudiendo acceder al sistema universitario en cualquier momento; (c) establecer redes y colaboración con las empresas, con el objetivo de dotar al alumnado con las competencias necesarias para la labor profesional y mejorar la empleabilidad; (d) se empieza a hablar de nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, un currículum centrado en el estudiante, un

papel más activo del estudiante, etc; (e) se insiste en la importancia del desarrollo de competencias investigadoras a través de los programas de doctorado; (f) la internacionalización de la educación superior, y la movilidad como medio para conseguir esto (Declaración de Lovaina, 2009). Se establece que para el año 2020, al menos un 20% de los graduados debe haber tenido un periodo de formación fuera. Se debe equilibrar la salida y entrada de estudiantes, y seguir fomentando la movilidad tratando de atraer a docentes e investigadores de prestigio de otras instituciones; y (g) se enfatiza la necesidad de desarrollar herramientas de transparencia que aseguren la calidad y el reconocimiento de las titulaciones y programas de educación superior.

En esta reunión se observa una profundización en los temas planteados para asegurar la implementación del proceso de Bolonia. Además, el foco de atención empieza a ponerse en nuevos aspectos que en reuniones previas apenas habían sido tratados y que ahora empiezan a adquirir mayor relevancia como la forma de enfocar la enseñanza y el aprendizaje o el aprendizaje a lo largo de la vida.

En 2010, se celebra una reunión extraordinaria en Budapest y Viena con motivo del aniversario de la conferencia, una década después del acuerdo de Bolonia. Esto no quiere decir que se hubiesen conseguido todos los objetivos propuestos por los ministros en reuniones previas, por ello, aún se debía seguir trabajando (Declaración de Budapest-Viena, 2010). El total de países que constituyen el EEES en este momento es de 47 (<http://www.eees.es/>). Se insta a seguir trabajando, consiguiendo financiación, cooperando entre los distintos estados, acercando la docencia y la investigación, etc.

En el año 2012 la reunión de ministros tiene lugar en Bucarest (Rumanía). En esta reunión se encuentran con un problema que afecta a todos los países: la crisis económica. Esto dificulta el acceso de muchas personas a los estudios universitarios y genera incertidumbre sobre el acceso al mundo laboral. Se proponen líneas de actuación que ayuden al EEES a dar respuesta a las nuevas demandas sociales, así como a los problemas que puedan ir surgiendo (Declaración de Bucarest, 2012).

- Proporcionar una educación superior de calidad para todos: ya que el acceso a la educación superior es una condición para el progreso de la sociedad y el desarrollo económico, por ello se debe trabajar para que todo el mundo pueda acceder. Los

graduados europeos deben mostrar la diversidad de poblaciones residentes en el territorio, enfocando los esfuerzos en el desarrollo de la dimensión social, la reducción de desigualdades y proveer de servicios de apoyo adecuados a los estudiantes, así como de posibilidades flexibles de aprendizaje.

- Aprendizaje centrado en el alumnado: animando al uso del aprendizaje por pares y utilizando métodos de enseñanza innovadores que implican al alumnado como participantes activos en su propio aprendizaje. La educación superior debe promover el aprendizaje autónomo, además los estudiantes deben ser críticos con su aprendizaje.
- Mejorar la empleabilidad para servir a las necesidades de Europa: con objeto de responder a la crisis, se vuelve a enfatizar la necesidad de cooperación entre empleadores, estudiantes e instituciones de educación superior. Para poder responder a las demandas de la sociedad los graduados necesitan una combinación de competencias transversales, multidisciplinares y de innovación que les permitan poner al día sus conocimientos y contribuir a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral. También adquiere gran relevancia el aprendizaje a lo largo de la vida para cambiar el mercado laboral. Por otra parte, se debe buscar la manera de promover la formación doctoral, para tender un puente al Espacio Europeo de Investigación.

En esta reunión se da un paso más y ya no solo se pide el establecimiento de los diferentes componentes de los planes de estudios en base a lo propuesto por el EEES, sino que también se deben enlazar los créditos de los estudios con los resultados de aprendizaje y el trabajo del estudiante e incluir la consecución de estos en los procedimientos de evaluación. La puesta en práctica de las titulaciones puede ser un trabajo más complicado que el desarrollo de las estructuras del EEES, por ello se pide que los países que ya lo hayan puesto en marcha o lo estén haciendo que trabajen para ser un ejemplo para el resto y compartan su experiencia.

- Se adopta la estrategia de “Movilidad para un mejor aprendizaje”, solicitando un mayor apoyo financiero de las instituciones y los estados para que pueda desarrollarse.

- Se fomenta el desarrollo de un sistema voluntario de aprendizaje por pares y revisión para los países que lo soliciten. Esto ayudará a evaluar el nivel de aplicación de las reformas de Bolonia y promover buenas prácticas como una manera de conseguir los desafíos propuestos en la educación superior europea.

Para el año 2015 se proponen seguir desarrollando medidas para mejorar los puntos tratados en esta reunión. Se enfatiza sobre todo el desarrollo de un sistema de aprendizaje entre pares iniciando un proyecto piloto para conseguirlo; crear puentes entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación; trabajar para asegurar que la “Guía de ECTS” refleje el estado actual de los resultados de aprendizaje y el reconocimiento del aprendizaje previo; examinar la legislación y las prácticas relativas a los programas conjuntos y los grados como una manera de suprimir los obstáculos a la cooperación y a la movilidad; y desarrollar políticas de transparencia.

La última reunión celebrada hasta el momento ha tenido lugar en Ereván (Armenia) en el año 2015 (Declaración Ereván, 2015). En esta reunión se establece que, aunque la implantación del EEES ya es una realidad, aún queda un largo camino que recorrer para sacarle el máximo potencial a las reformas introducidas, así como la correcta aplicación de los documentos burocráticos desarrollados. Para el año 2020 se espera conseguir estos propósitos. Entre los objetivos planteados se insiste en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo la innovación pedagógica centrada en el estudiante y se enfatiza la posible utilidad de las tecnologías para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Se anima a incentivar las actividades que desarrollen la creatividad, la innovación y el emprendimiento. Se sigue instando a fomentar la empleabilidad a través de la relación con la empresa, y se añade la necesidad de poder responder a las demandas de un mercado laboral cambiante caracterizado por el desarrollo tecnológico y la creación de nuevos perfiles profesionales. La dimensión social, la movilidad o la coherencia en el establecimiento de resultados de aprendizaje, carga de trabajo, métodos de enseñanza y evaluación siguen siendo temas de especial relevancia en esta reunión.

Entre las políticas adoptadas en esta reunión está la revisión de los estándares y la guía para asegurar la calidad en el EEES (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area), el Enfoque Europeo para la Garantía de la Calidad en

Programas Conjuntos (European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes), y la revisión de la Guía ECTS de los usuarios (ECTS Users' Guide).

Desde que comenzó su andadura en 1998 el EEES ha sufrido numerosas transformaciones. Este se ha ido construyendo y reconstruyendo, ha sufrido una gran evolución, desde los cuatro países firmantes del tratado de la Sorbona hasta los 48 que actualmente conforman el EEES. Las propuestas iniciales se focalizaban en conseguir una estructura de la educación superior que asegurase que los periodos realizados en universidades de otros países fuesen reconocidos y comparables con los estudios que se realizaban en la universidad de origen. Estos cambios se han ido proponiendo y estableciendo de forma progresiva. Una vez se consiguió tener una estructura similar en las enseñanzas universitarias europeas se comenzaron a abordar otros temas, que aún siguen siendo tema de trabajo como conseguir asegurar la calidad de las titulaciones, la forma de abordar metodológicamente las enseñanzas, cómo conseguir que la formación inicial contribuya a través del desarrollo de competencias a la empleabilidad de los graduados. Presentamos un resumen de las principales iniciativas desarrolladas en las diferentes reuniones en la Figura 3.1.



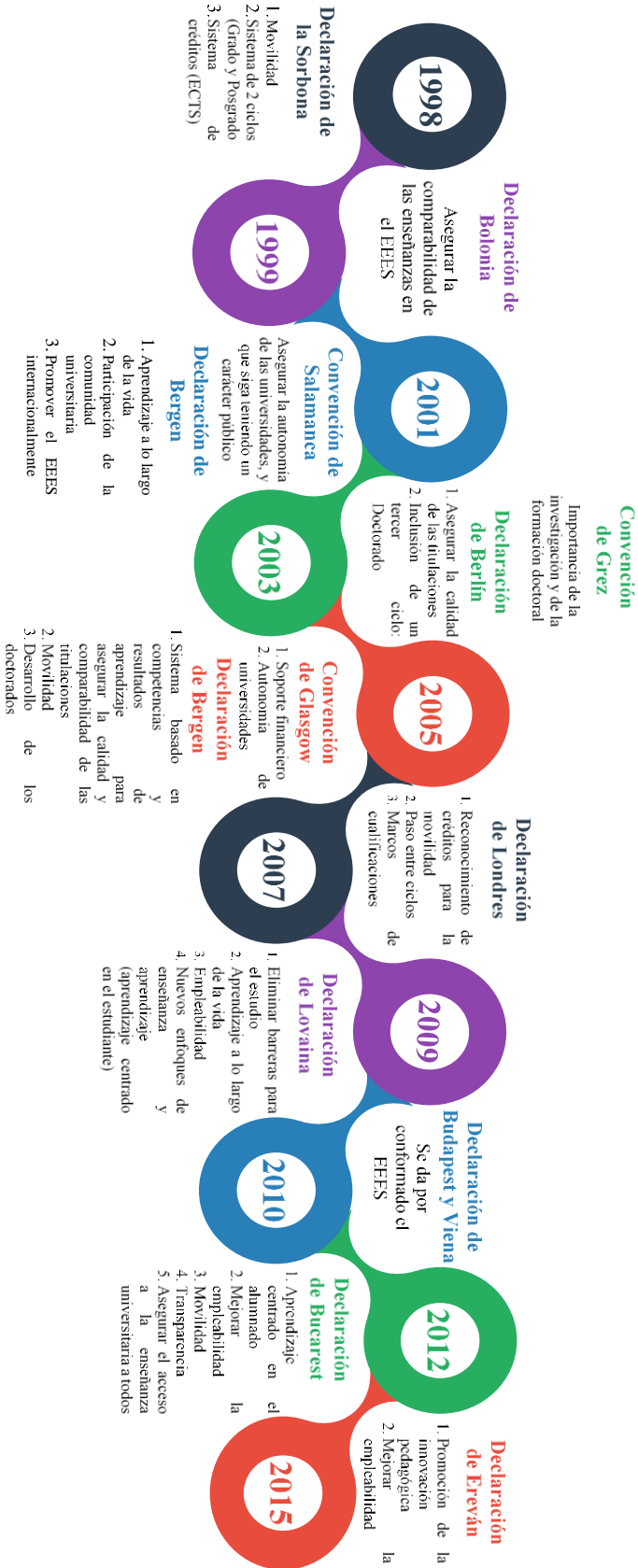


Figura 3.1. Temporalización de las diferentes reuniones llevadas a cabo para la creación del EEES

### **3.1.1.1. Pilares del Espacio Europeo de Educación Superior**

Hay una serie de elementos que van a cambiar la forma de concebir la estructura de las titulaciones y, que, a su vez, repercuten en la forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Es importante comprender la importancia que estos cambios traen asociados para los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto a lo que estaba instaurado previamente y cómo esto puede repercutir en una mejor formación con mayores garantías de responder a las demandas del mercado laboral.

Entre estos cambios encontramos, por un lado, la estructuración de las enseñanzas en tres ciclos, cada uno con una finalidad formativa diferente que repercutirá en los aprendizajes que se deban haber desarrollado al finalizar la titulación; la organización de las materias y titulaciones en torno a los créditos ECTS, dando más importancia al trabajo del estudiante, llevará al profesorado a tener que buscar nuevas formas de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, el aprendizaje centrado en el estudiante y el aprendizaje por competencias repercutirá en la forma de plantear a nivel metodológico y evaluativo los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del profesorado. A lo largo de esta tesis, será este último punto el que centre nuestra atención, pero a continuación vamos a describir brevemente los elementos que han supuesto un mayor cambio en la educación superior. Estos elementos son:

- La estructura de los estudios organizada en 3 ciclos (Valle, 2010):
  - Primer ciclo: estudios de Grado. Este primer ciclo puede tener una duración de 3 o 4 años, dependiendo de la organización de la titulación y las titulaciones a las que pueda dar acceso. Cada curso deberá estar formado por 60 créditos ECTS. Las titulaciones a las que dará acceso serán de carácter generalista y profesional
  - Segundo ciclo: estudios de Máster. Formados por 60 o 120 créditos ECTS, es decir, con una duración de 1 o 2 años. Su objetivo es la especialización en un área concreta o la iniciación a la investigación
  - Tercer ciclo: estudios de Doctorado. Los estudios de Doctorado podrán comenzarse una vez completados 300 ECTS entre los del Grado y los del Máster.

- El sistema de créditos ECTS: se implantó en el año 1989 como un sistema de créditos dentro del programa Erasmus. Su principal finalidad era ser un sistema de transferencia de créditos que permitiera reconocer los periodos de estudio realizados en el extranjero e incrementar así la movilidad por Europa (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2003). Actualmente, el ECTS es un sistema de acumulación y transferencia de créditos que se basa en la carga de trabajo del estudiante, es decir en el tiempo que dedican a cada una de las actividades propuestas, para la consecución de los resultados de aprendizaje esperados (Comisión Europea, 2004, 2009). Los objetivos de aprendizaje se especifican preferiblemente en términos de resultados del aprendizaje y de competencias que se han de adquirir (ANECA, 2003). Según la Comisión Europea (2009) un crédito equivale a entre 25 y 30 horas de trabajo, por tanto, serán entre 1500 y 1800 horas de trabajo por año académico. Estos créditos deben ser asignados a las titulaciones en su totalidad y a cada uno de sus componentes (módulos, asignaturas...). Estos créditos también pueden conseguirse en otros contextos a través de la convalidación o reconocimiento favorable de los resultados obtenidos en otras instituciones (Comisión Europea, 2009). La introducción de los créditos ECTS ha tenido repercusiones en distintos ámbitos del sistema universitario, entre ellos, en el incremento de la transparencia para comparar los distintos sistemas educativos, el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y la colaboración entre universidades, facilitando la movilidad y el aprendizaje en cualquier momento de la vida (Sánchez & Gairín, 2008)
- El Suplemento Europeo al Título (SET):

Es el documento que acompaña al título universitario de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior (RD 1044/2003, p. 33849; RD 22/2015, p. 10326).

Este documento incrementa la transparencia acerca del nivel y contenidos de las enseñanzas certificadas por las titulaciones de Educación Superior impartidas en los países europeos (RD 1044/2003). Facilita el reconocimiento académico y profesional, promueve la movilidad nacional e internacional de estudiantes y titulados y facilita la empleabilidad en el mercado laboral internacional (Comisión Europea, 2010). Se reafirma que lo importante no es el título expedido por cada país, sino el perfil competencial que se posee (Valle, 2010). El SET se puede encontrar en una gran variedad de lenguas a partir de una plantilla desarrollada conjuntamente por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO (Comisión Europea, 2010).

- El establecimiento de sistemas de garantía de la calidad: Uno de los objetivos del EEES es dotar a las universidades de unas titulaciones y una enseñanza de mayor calidad. La European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA; <http://www.enqa.eu/>) es un organismo europeo creado con el objetivo de asegurar la calidad en la Educación Superior en todos los países firmantes del acuerdo de Bolonia. Este organismo desarrolló una serie de normas y directrices para la garantía de la calidad en el EEES (ENQA, 2009). Este documento ha ido sufriendo cambios hasta la versión actual (ANECA, 2015; ENQA, 2015). Para cumplir con este objetivo, desarrollan los ESG. Estos son un conjunto de criterios y estándares para la garantía de la calidad en Educación Superior. Se centran en el “aseguramiento de la calidad relacionado con la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, incluyendo el entorno de aprendizaje, así como las conexiones pertinentes relacionadas con la investigación y la innovación” (ANECA, 2015, p.8). La calidad queda definida por el resultado de la interacción entre docentes, estudiantes y el entorno de aprendizaje institucional, y todas las actividades que se realicen para este fin deben tener un propósito de (a) responsabilidad, con el objetivo de proporcionar información sobre la calidad de las actividades desarrolladas por una institución, y (b) de mejora, dando indicaciones sobre cómo perfeccionar lo que se está haciendo (ANECA, 2015). Para conseguir este objetivo los criterios para la garantía de la calidad se han dividido en tres partes, aunque todas interrelacionadas: (a) aseguramiento interno

de la calidad; (b) aseguramiento externo de la calidad, y (c) agencias de aseguramiento de la calidad.

- El aprendizaje centrado en el estudiante: una de las principales repercusiones que ha tenido la organización de las titulaciones en torno a los ECTS ha sido trasladar el foco de atención de los programas centrados en el docente (focalizados en el diseño y la impartición del programa) hacia un programa centrado en el alumnado (Comisión Europea, 2009). El aprendizaje se convierte en el centro de los programas, flexibilizándose la elección del contenido, el modo, el ritmo y el lugar de aprendizaje (Comisión Europea, 2009). Hasta la declaración de Lovaina (2009) no se pone el foco de atención en este tema. Posteriormente, en los comunicados de 2012 y 2015 se reafirma la importancia de este tema para la educación superior (EHEA, 2016; <http://www.ehea.info/pid34437/student-centred-learning.html>). Aunque este es un tema de gran amplitud, se esbozarán las características principales de esta forma de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje y que nos permitan comprender los temas principales de la tesis. El aprendizaje centrado en el estudiante no es nada nuevo. Se basa en el constructivismo centrándose en la idea de que el alumnado construya y reconstruya su propio aprendizaje y que evolucione en un proceso de transformación centrado en dar responsabilidad al alumnado y desarrollar su habilidad crítica (European Students' Union [ESU], 2010a). La utilización de un enfoque centrado en el estudiante requiere que este sea un participante activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hay una serie de aspectos centrales que deben estar presentes para que se pueda hablar de un aprendizaje centrado en el estudiante (ESU, 2010b):

- Enseñanza innovadora a través del uso de nuevas metodologías como:
  - Aprendizaje cooperativo, colaborando y compartiendo ideas con el resto de compañeros.
  - Aprendizaje basado en problemas: se basa en la aplicación del conocimiento adquirido en situaciones cotidianas, con el objetivo de que los aprendizajes sean transferibles.

- Aprendizaje autorregulado: Los estudiantes siguen su ritmo de aprendizaje y además se encargan de su propio seguimiento, motivación y retroalimentación.
- Aprendizaje activo: hace referencia a la implicación del alumnado en su aprendizaje y evaluación, y que las clases no se estructuren única y exclusivamente en torno a las clases magistrales.
- Resultados de aprendizaje: hacen referencias a las habilidades, conocimientos, etc., que el alumnado deberá haber adquirido al finalizar un periodo de formación. Estos facilitan que los estudiantes sepan cuáles son sus expectativas respecto a una unidad de aprendizaje y también ayuda a la empleabilidad de los egresados, al ser una fuente de referencia para los empleadores de las habilidades y conocimientos adquiridos por una persona. Con el uso de los resultados de aprendizaje el foco cambia de lo que el profesorado enseña a los aprendizajes y el nivel de comprensión de los estudiantes.
- Currículo y contextos de aprendizaje flexibles: que permita a los estudiantes tomar sus propias decisiones sobre su aprendizaje, así como organizarlo y poder continuar su aprendizaje permanente.

Uno de los cambios que trae consigo el aprendizaje centrado en el estudiante es el cambio del rol del profesorado y del alumnado (Hamodi, 2016a). El profesorado se convierte en un facilitador del aprendizaje, estableciendo problemas y preguntas a resolver por el alumnado y guiándoles hacia las posibles respuestas del problema planteado (Pedersen & Liu, 2003). Este nuevo rol del profesorado requiere de una mayor implicación, trabajo y esfuerzo de todos los agentes implicados, ya que supone cambiar su forma de concebir la enseñanza y una mayor implicación y seguimiento del aprendizaje del alumnado (Valle, 2010). Por su parte el alumnado debe asumir su nuevo papel como agente activo de su propio aprendizaje. Debe participar del diseño de las unidades de aprendizaje, poner en práctica habilidades de pensamiento, procesamiento, análisis, síntesis, crítica, resolución de problemas, etc., además de cooperar con los docentes y con el resto de sus compañeros y compañeras (ESU, 2015).

La focalización en un aprendizaje centrado en el estudiante también requiere un cambio en la forma de evaluar. La forma de evaluar tiene que estar en consonancia con la manera en que se plantea el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello, la utilización de la evaluación formativa será un aspecto fundamental para que este cambio pueda tener lugar (ESU, 2010a).

- El aprendizaje basado en competencias está estrechamente unido al aprendizaje centrado en el estudiante. El alumnado adquirirá un nuevo rol más activo pasando a ser el profesorado un facilitador del aprendizaje. Será necesaria la utilización de nuevas metodologías y de formas de evaluación que fomenten el desarrollo de un mayor aprendizaje. Este apartado se verá de forma amplia en el siguiente capítulo.

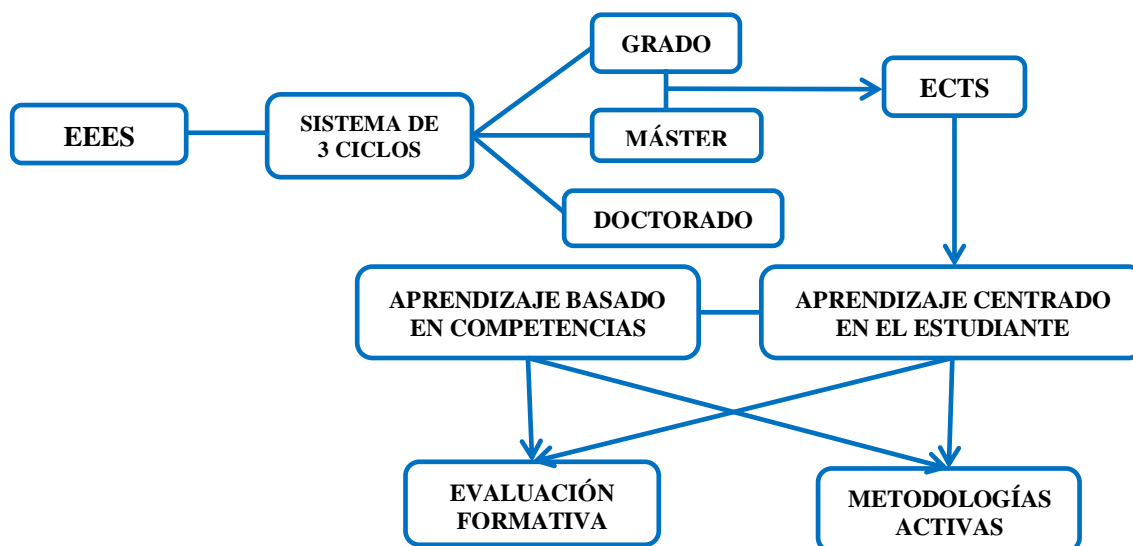


Figura 3.2. Principales cambios estructurales y metodológicos del EEES

En resumen, hay unos cambios sustanciales que afectan no solo al marco normativo y curricular, sino también se incide en un cambio de orientación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la evaluación, que será donde pongamos nuestra visión en la presente investigación. Sin embargo, todos estos cambios, no terminan de concretarse en los marcos establecidos por el EEES, por ello, un conjunto de universidades decide desarrollar un proyecto que les ayude a recoger todas estas propuestas y establecer unos puntos comunes de actuación. Este es el Proyecto Tuning que abordaremos a continuación.

### 3.1.1.2. El Proyecto Tuning

*Tuning Educational Structures in Europe*, conocido también como *Afinar las estructuras educativas en Europa*, es un proyecto que se desarrolló en el año 2000 por varias universidades europeas, con el objetivo de recoger todas las propuestas formuladas en Bolonia y elaborar un proyecto funcional que sirviese a las instituciones de educación superior a establecer unos puntos comunes a todas las disciplinas, centrándose en los contenidos y las estructuras de los estudios, y que así, los programas que se elaboren sean comparables, compatibles y transparentes, dando respuesta a uno de los objetivos de Bolonia (González & Wagenaar, 2003, 2006a, 2006b; Hué, 2008). Sus principales objetivos fueron (González & Wagenaar, 2003; Hué, 2008):

- Desarrollar en cada área de estudio los perfiles profesionales, competencias genéricas y resultados de aprendizaje que deben aparecer en cada área.
- Fomentar la transparencia de las estructuras educativas y de los perfiles profesionales en la búsqueda de mayor empleabilidad
- Motivar la innovación y calidad a través de la creación de redes europeas, impulsando la dimensión europea de la educación superior.
- Responder a las demandas del aprendizaje permanente y al nuevo paradigma del aprendizaje centrado en el estudiante.

En el proyecto Tuning se propone desarrollar cuatro líneas de acción: (a) las competencias genéricas; (b) las competencias específicas de las áreas temáticas; (c) el papel del sistema ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos; y (d) enfoque de aprendizaje, enseñanza y la evaluación en relación con la garantía y control de calidad (González & Wagenaar, 2003).

Todas estas propuestas llevadas a cabo con el objetivo de crear un espacio común de Educación Superior han tenido un amplio desarrollo documental, reflejando los principios y objetivos que se esperan conseguir, pero, aun así, es en la práctica, con la implantación real en las universidades, donde empiezan a aparecer los problemas e incongruencias. La llegada de información a las universidades sobre cómo llevar a cabo este proceso ha sido lenta y escasa, dificultando la aplicación de los principios del EEES a la realidad de la Educación Superior (Hijano, 2008/2009). También surgen dudas sobre la viabilidad del ECTS,



procedente del modelo anglosajón en sistemas educativos de carácter centroeuropeo, y cómo se van a adaptar a este modelo ya que exige un cambio de mentalidad, no solo parte del alumnado, sino también del profesorado (De Faramiñan, 2010). Por otra parte, son muy pocos los documentos que hacen alusión a la necesaria renovación metodológica, y más concretamente a las características de esta. La mayoría de planteamientos que se hacen hasta el momento son de carácter estructural, apenas profundizando en los cambios metodológicos que deben ser los que ayuden a conseguir algunos de los propósitos que el EEES se plantea. Tampoco se especifica si va a existir un plan de formación para los docentes o el seguimiento que se va a llevar para valorar cómo estos cambios influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Como indica Valcárcel (2004) es necesario que el profesorado esté preparado para seguir los planteamientos metodológicos del EEES porque si no será difícil que la reforma tenga éxito. Además, aunque se concretan numerosas reformas que se consideran necesarias para conseguir los objetivos planteados, no se facilita financiación ni recursos económicos a las universidades para que puedan enfrentar estos cambios (Hijano, 2008/2009).

### **3.1.2. La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en España**

Tras la aceptación de la Declaración de Bolonia, y con ella, de los principios y objetivos establecidos para el EEES, en España se han tenido que introducir estos cambios poco a poco en diferentes leyes educativas y Reales Decretos (RD). A través de estos se regulan las diferentes titulaciones universitarias en España. Es importante conocer cómo los principios del EEES quedan recogidos en la legislación española, para poder comprender la configuración de los planes de estudio de las diferentes titulaciones. Los documentos más relevantes desarrollados a tal efecto son:

Leyes:

- LOU (Ley Orgánica de Universidades): LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- LOMLOU (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades): LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

La LOU (2001) es la primera renovación que se hace en España del sistema universitario desde la Ley Orgánica 11/1983. La LOU aún no introduce reformas del EEES, aunque dedica un espacio al mismo. En el Título XIII (artículo 87-89) se establece el compromiso del Gobierno, las comunidades autónomas y las universidades para poner en marcha los esfuerzos necesarios para la plena integración del sistema universitario español en el EEES. Entre las medidas recogidas en este RD está, respecto a las enseñanzas y títulos: (i) garantizar la transparencia en los títulos expedidos reflejando el nivel y contenidos de las enseñanzas certificadas en ese título con el objetivo de promover la más amplia movilidad de estudiantes y titulados; (ii) se adaptarán las enseñanzas y los títulos a lo que disponga el EEES; y (iii) se establecerán las medidas necesarias para que los títulos se organicen en torno al crédito europeo. En el año 2007 esta Ley pasa a ser modificada por la LOMLOU (2007). Esta Ley apuesta definitivamente por la armonización con el EEES, implantando el sistema de tres ciclos, y dando autonomía a las universidades para implementar los cambios, siempre y cuando estas rindan cuentas de lo realizado. Nuevamente el Título XIII queda dirigido únicamente al EEES. Con respecto a la anterior Ley, se añade que los títulos universitarios se acompañen del SET para promover la mayor movilidad, se incide en el establecimiento del ECTS como modo de organizar las titulaciones y la necesidad de contar con ayudas y becas para fomentar la movilidad de los estudiantes en el EEES. También se expone la necesidad de establecer medidas para la movilidad del profesorado y del personal de administración y servicios, a través de programas y convenios específicos. Por último, se hace alusión a la necesidad de impulsar programas para la renovación metodológica de la enseñanza universitaria con el objetivo de dar respuesta a los planteamientos del EEES.

Tabla 3.1.

*Reales Decretos relativos a la homologación de títulos y titulaciones*

HOMOLOGACIÓN DE TÍTULOS Y TITULACIONES	Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.	Como consecuencia de la implantación de nuevas titulaciones, deben desarrollarse RD que regulen la homologación de títulos oficiales y títulos y estudios extranjeros de educación superior (RD 49/2004; RD 285/2004 y RD 967/2014, posteriormente).
	Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior.	
	Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre, por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para la homologación y declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior, y el procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado.	

Tabla 3.2.

*Real Decreto en el que se recoge el marco de cualificaciones para la Educación Superior*

<b>Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.</b>
<p>Establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). Clasifica y compara las cualificaciones con las del sistema educativo español, y facilita la movilidad de las personas en el EEES. Se definen los términos que van a aparecer en esta regulación: (a) cualificación, documento que acredita la superación de una serie de resultados de aprendizaje de un programa de formación en una institución legalmente reconocida; (b) resultados de aprendizaje, lo que se espera que un estudiante conozca o sea capaz de hacer; (c) nivel, el referente para la clasificación de las diferentes cualificaciones; (d) descriptor, conjunto de resultados de aprendizaje que caracteriza un determinado nivel en un marco de cualificaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel 1: Técnico Superior. Enseñanzas de formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño y las enseñanzas deportivas de grado superior.</li> <li>- Nivel 2: Grado. Formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.</li> <li>- Nivel 3: Máster. Adquisición de una formación avanzada, orientada a la especialización o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras.</li> <li>- Nivel 4: Doctor. Formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación.</li> </ul>

Tabla 3.3.

*Reales Decretos relativos a la estructura de las enseñanzas universitarias*

ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS	Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones Universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.	En estos RD se establece cómo se conforman las enseñanzas universitarias que conducirán a un título universitario. Los primeros RD se desarrollan bajo el marco legal de la LOU. En el RD 1125/2003 se establece que el número de créditos para cada curso académico será de 60, y estarán distribuidos entre las diferentes asignaturas en función del número de horas que comporte para el alumnado su superación. Los créditos incluirán las horas presenciales y las no presenciales, estableciéndose el número mínimo de horas por crédito en 25 y el máximo en 30.
	Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado	Posteriormente, el RD 55/2005 recoge las condiciones para el establecimiento de un título de Grado: número total de créditos (entre 180-240), contenidos formativos comunes (entre 50-75% de los créditos totales), número mínimo de créditos asignados a cada uno de ellos, objetivos del título, conocimientos, destrezas y aptitudes a adquirir, relevancia del título para el mercado laboral y cómo se ajusta a lo propuesto por el EEES.
	Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.	A la par, se publica el RD 56/2005 que regula las condiciones para estructurar las enseñanzas de Posgrado, que conducirán a un título de Máster o Doctorado. Para acceder a una titulación de Posgrado será necesario estar en posesión de un título de Grado. Los estudios de Posgrado tendrán entre 60 y 120 créditos. En cuanto a las enseñanzas de Doctorado, este RD recoge que deben acabar con la presentación de la tesis doctoral, y que solo se podrá acceder a estos estudios tras haber completado 300 ECTS (Grado + Posgrado).
	Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero.	Posteriormente aparece el RD 1509/2005 que establece una serie de modificaciones que atienden a los requerimientos de la Comunidad Autónoma de Cataluña.
	Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.	Una vez implantada la LOMLOU se desarrolla el RD 1393/2007 que establece cómo se desarrollan las enseñanzas universitarias oficiales. Por la importancia de este documento se realizará un análisis más detallado a continuación.
	Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.	Posteriormente aparece el RD 861/2010 que establece una serie de modificaciones al RD previo, que ya se encuentran incluidas en el análisis realizado

Tabla 3.4.

*Reales Decretos relativos a la expedición de títulos universitarios*

<b>EXPEDICIÓN DE TÍTULOS</b>	Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.	Estos RD recogen las condiciones para la expedición de títulos y del Suplemento Europeo al Título (SET). El RD 1044/2003 concreta la expedición del SET, pero no será definitivo hasta la completa implantación de los ECTS y el sistema de tres ciclos. Ya implantado el EEES, el RD 1002/2010 regula la expedición de títulos universitarios. Establece que, en los títulos de Grado, se pondrá la denominación de Graduado/a (titulación) con mención en... por la universidad donde se ha cursado. Los títulos conjuntos de grado entre universidades españolas se denominarán de la misma forma con la diferencia que aparecerán las universidades participantes en el plan de estudios conjunto. Lo mismo ocurrirá con los Máster universitarios, siendo en este caso la denominación Máster en (titulación) con especialidad en... por la universidad donde se ha cursado. Los títulos de Doctor se denominarán como Doctor/a por la universidad que expide el título e incluirá información sobre el campo de conocimiento en el que se ha elaborado la tesis doctoral. Y el RD 22/2015 concreta definitivamente las condiciones para la expedición del SET y los diferentes apartados que deben aparecer en el mismo, así como su gratuidad la primera vez que se expida.
	Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales.	
	Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.	

Todos estos cambios legislativos han supuesto en la práctica la reforma por parte de las universidades de numerosos aspectos, tanto a nivel administrativo como a nivel docente. De los RD expuestos hasta el momento, aquellos relativos a las estructuras de las enseñanzas serán los que afecten directamente a la reestructuración de las titulaciones tal y como se conocían hasta ese momento. Sin embargo, como apunta De Miguel (2013), aunque la mayoría de las universidades han renovado sus titulaciones adaptándolas a los requerimientos del EEES, en muchos casos no se ha llevado a cabo un análisis riguroso de la realidad y de la viabilidad de estas y simplemente se ha cogido lo que había antes dotándolo de la estructura requerida por el EEES.

Por último, y ante la importancia del RD 1393/2007, se realiza un análisis exhaustivo del mismo. El RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales constituye la materialización de la Ley 4/2007 y el establecimiento en el sistema universitario español de todos los aspectos propuestos por el EEES. Para un correcto desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, se establece la

necesidad de desarrollar los planes de estudio en torno a objetivos, contenidos, resultados previstos, sistema de garantía de la calidad, etc., y actualizar las metodologías para dar respuesta al aprendizaje a lo largo de la vida. Se deberá tener en el centro de los objetivos la adquisición de competencias, enfatizando los métodos de aprendizaje de esas competencias y los procedimientos para evaluar su adquisición. La existencia de prácticas externas refuerza el vínculo de la universidad con el ámbito laboral. Se implantan sistemas de evaluación y acreditación, para supervisar las enseñanzas y su calidad, así como para garantizar la calidad de las enseñanzas universitarias y poder proporcionar una información más clara a la sociedad sobre las mismas. Para el año 2010 todo lo aquí recogido debía estar implantado en las universidades españolas. Este RD consta de 6 capítulos, recogiendo en cada uno de ellos: (i) las condiciones y el procedimiento de verificación y acreditación para los planes de estudio (grado, máster y doctorado), que deberán recoger los contenidos generalistas y de formación básica en los estudios de grado y los especializados en los de máster; (ii) la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, organizadas en tres ciclos; (iii) estructuración de las titulaciones de grado, compuestas entre 180-240 créditos, donde se incluyen las prácticas externas y concluyen con la elaboración de un Trabajo Fin de Grado (TFG) que deberá evaluar la adquisición de competencias asociadas al título; (iv) estructuración de las titulaciones de máster compuestas por entre 60-120 créditos. Concluirán con el desarrollo y defensa de un TFM (entre 6 y 30 créditos); (v) estudios de doctorado; y (vi) verificación y acreditación de los títulos.

Tras la revisión de los principales RD y cómo se concreta la documentación del EEES en la normativa española, observamos que todos los documentos están orientados a especificar aspectos estructurales y administrativos de las enseñanzas, pero es escasa la referencia que se hace a la organización de estas en torno a las competencias y los resultados de aprendizaje o cómo debe adaptarse la metodología y la evaluación a esta forma de entender la enseñanza universitaria. Como apuntan Fidalgo y García (2007) aunque el marco desarrollado en el contexto español es adecuado para responder a las demandas del contexto europeo, es necesario el compromiso de todos los agentes implicados (instituciones, docentes, alumnado) en la implementación de metodologías docentes innovadoras que sirvan para llevar a la práctica aquellas directrices que les afectan directamente. El gran problema aquí se plantea al solicitar al profesorado que asuma un enfoque radicalmente

diferente al que modelo que había predominado hasta el momento en la universidad española. Deben adaptarse a un modelo que toma al alumnado como protagonista y que estructura sus programas en torno a competencias en lugar de objetivos, y que supone una reformulación del modelo pedagógico en el que se deje de lado el modelo de aprendizaje por transmisión dando paso a enfoques alternativos e innovadores de enseñanza. El profesorado debe formarse en estas nuevas metodologías, modificar sus programas estableciendo la carga de trabajo del alumnado, aplicar nuevas formas de evaluación...y, sin embargo, en la universidad española como apunta Madrid (2005) no se considera fundamental la formación del profesorado. Junto con esto, resulta importante la evaluación docente y de la calidad de los programas, pero no a través de criterios que evalúen la calidad de los estudiantes como las calificaciones, sino a través de criterios viables y ajustados a cada nivel (Grado, Máster o Doctorado) (Egido & Haug, 2006).

#### **3.1.2.1. Configuración de las Memorias de Verificación del Título y Guías Docentes**

A nivel práctico, dentro de cada universidad, a la hora de desarrollar el plan de estudios de una titulación, debe presentarse una Memoria de Verificación de los Títulos, con el objetivo de que se recojan todos los elementos necesarios para el correcto desarrollo de las titulaciones y su aprobación por parte del organismo responsable, en este caso la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), a través de su programa VERIFICA (<http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master>). La ANECA es un órgano de evaluación de la calidad de la Educación Superior que se creó por la LOU como Fundación adscrita al Ministerio de Educación y que actualmente se conforma como Organismo Autónomo de la Administración Central del Estado adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de la Secretaría General de Universidades. Su función principal es la de evaluar, acreditar y certificar el sistema universitario español para que se cumplan las propuestas de adaptación al EEES (<http://www.aneca.es/index.php//ANECA/Presentacion>), convirtiéndose en un órgano de control externo sobre la universidad.

La ANECA en el documento para la verificación de los títulos apunta que debe aparecer: (a) la descripción del título; (b) justificación; (c) competencias a desarrollar en la

titulación; (d) cómo se accederá a la titulación y cuáles serán los criterios de admisión de estudiantes a la misma; (e) planificación de las enseñanzas; (f) recursos materiales y servicios; (g) los resultados que se esperan; (h) cómo asegurar la calidad de la titulación; e (i) cuál va a ser el calendario de implantación que se va a seguir. En el apartado de planificación de las enseñanzas, se deberá concretar: (a) su denominación, que debe ser coherente con las competencias a desarrollar en la materia; (b) los créditos ECTS; (c) el tipo de asignatura que es (básica, obligatoria, etc.), (d) duración y ubicación temporal; (e) competencias y resultados de aprendizaje; (f) actividades a desarrollar y metodologías docentes; (g) sistema de evaluación; y (h) breve resumen de los contenidos.

Estos aspectos deberán especificarse y concretarse posteriormente en la “Guía docente” de cada asignatura, cumpliendo con lo especificado en la memoria de verificación. Así, cada guía docente se convierte en el documento que pauta qué aprendizajes deben desarrollarse en cada asignatura, así como la metodología que se va a emplear para ello o cómo va a ser la evaluación de la misma.

### **3.1.3. Configuración de la formación inicial del profesorado de Educación Física en España dentro del Espacio Europeo de Educación Superior**

Este apartado lo incluimos con la finalidad de centrar el objeto de estudio de esta investigación, y así conocer de forma concreta cómo es la formación inicial del profesorado de EF a nivel estructural tras la incorporación de España al EEES, con el objetivo de poder comprender las posibles diferencias que existan en su formación en función de la etapa en la que imparta clase, Primaria o Secundaria.

Según Rebolledo (2015) en la formación de docentes en la Unión Europea, y por tanto en España, existen dos modelos de formación de profesorado: el modelo simultáneo y el modelo consecutivo. El modelo simultáneo hace referencia a que tanto la formación científica como la pedagógica se desarrollan a la par; y el modelo consecutivo se divide de manera que en primer lugar hay una formación dirigida al conocimiento científico o de especialización, y posteriormente se debe desarrollar la formación pedagógica.

En España, la formación del profesorado de EF se plasma en ambos modelos. Por un lado, la formación del profesorado de Primaria atiende a un modelo simultáneo. Los



profesores de primaria cursan el Grado en Educación Primaria, que por lo general enfoca los tres primeros años (dependiendo de la universidad donde se desarrolle la formación inicial pueden ser los dos primeros) a una formación en todas las materias que forman parte del currículum escolar, así como a una formación pedagógica de esos contenidos, y el último año está enfocado a la realización de una especialidad, en nuestro caso, la de Educación Física.

En el caso de la formación del profesorado de Secundaria, sigue un modelo consecutivo (EURYDICE, 2013; Lorenzo-Vicente, Muñoz-Galiano & Beas-Miranda, 2015), es decir, en primer lugar, realiza un Grado específico, en este caso el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFyD), realizando posteriormente un máster que les dará acceso a la profesión docente y con un enfoque pedagógico (Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato).

Por tanto, podemos decir que la formación del profesorado de Educación Primaria es específica durante los cuatro años que dura el Grado, y habilitante para ejercer como docente en esa etapa, mientras que la formación del profesorado de Educación Secundaria no requiere que hayan realizado un Grado dirigido a la docencia, sino que es el posterior Máster que realiza el que le da una formación pedagógica y le habilita para ser docente de un área concreta.

Esta formación, diferente como hemos visto para el futuro profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria, será la primera visión y el primer contacto con la práctica profesional que tenga el futuro profesorado (Bolívar, 2007). Esta perspectiva es de suma importancia, porque en función de cómo se desarrolle esta etapa y cómo se adquieran los conocimientos teóricos y pedagógicos, podrá influir sobre la futura práctica profesional.

## 3.2. Competencias

Actualmente, bajo el marco del EEES, todas las titulaciones se estructuran en torno a lo que se conoce como *competencias*. Estas adquieren una gran importancia porque van a marcar los aprendizajes que el alumnado debe haber desarrollado una vez finalizada la titulación universitaria. Sin embargo, ¿qué es lo que entendemos por competencia?, ¿cuáles son estas?, ¿qué procesos de enseñanza y aprendizaje contribuyen en mayor grado al desarrollo de estas competencias? ¿qué competencias debe tener un profesor, y específicamente un profesor de EF, para desarrollar su labor docente de forma adecuada? ¿qué papel juega la evaluación que se aplica durante la formación inicial en el desarrollo de competencias docentes? Estos son algunos de los aspectos en los que profundizaremos a lo largo de este capítulo.

### 3.2.1. Introducción a las competencias

Las competencias son un constructo de difícil definición y categorización. Es un término al que se le han dado diferentes usos y en diferentes contextos, por ello, su sentido actual viene marcado por su trayectoria. La utilización del término competencia siempre ha estado ligada al mundo del trabajo. Surge en el ámbito empresarial, en la década de los setenta, principalmente en los departamentos de recursos humanos (Bernal & Saballs, 2012). A partir de la elaboración de listas con las aptitudes que distinguían a los directivos de éxito, competentes, se elaboraba una lista con las competencias generales que eran características de diferentes puestos de gestión (Mulder, 2007). Según Bernal y Saballs (2012), este enfoque emerge por lo poco eficaces que habían resultado ser los enfoques basados en la aplicación de test para la selección de personal, más centrados en comprobar partes o aspectos particulares, sin atender a la globalidad, sobre todo en los puestos de trabajo complejos donde los niveles de calidad se vinculan al desempeño de funciones organizativas y con la necesidad de tener una visión del conjunto. McClelland (1973) fue el primero en proponer la utilización de las competencias como forma de valorar las características que podrían predecir el éxito en el desempeño laboral. Se empieza entonces a hablar de las competencias como indicadores del desempeño, desarrollando la teoría y las prácticas relativas a las competencias. El uso del término se extendió en el ámbito laboral y empresarial para la selección del personal, los procesos de evaluación del desempeño y la formación. Aunque

en 1980 decayó el interés por la formación basada en competencias, una década después vuelve a resurgir, principalmente con el objetivo de establecer estrategias de gestión (Mulder, 2007).

El concepto de competencia se extendió a otros campos. Con el objetivo de formar a expertos, comenzó a utilizarse para la elaboración de programas de formación profesional basados en competencias (Esteban-Moreno & Menjívar-Barbón, 2011). Empezó aplicándose a la formación de profesionales y docentes, para posteriormente pasar a aplicarse en todos los niveles educativos, identificando las competencias básicas en cada uno de esos niveles y presentándose de forma cada vez más generalizada en los currículos de los diferentes países (Zabala & Arnau, 2007). Por ejemplo, puede verse en la LOGSE (RD 676/1993, de 7 de Mayo), donde ya se facilitaba "...la adquisición de competencias profesionales. La estructura y organización de las enseñanzas profesionales, sus objetivos y contenidos, así como sus criterios de evaluación, son enfocados en la ordenación de la nueva formación profesional, desde la perspectiva de la adquisición profesional" (BOE; nº 122, 22/05/1993, p. 15611).

Uno de los primeros acontecimientos que propugna este cambio en educación, es la publicación del Informe Delors a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Delors, 1996). En este informe se presenta la educación como un instrumento necesario para el progreso de la humanidad. Se presentan cuatro pilares como base para la educación y que unen las distintas etapas de la educación en la idea de la educación para toda la vida. Estos cuatro pilares, que se van a ver reflejados en los programas educativos basados en competencias, son: (a) aprender a conocer; (b) aprender a hacer; (c) aprender a vivir juntos, cooperando con otros, respetando los valores plurales, tratando conflictos, etc.; (d) aprender a ser, desarrollando la personalidad, la autonomía, la responsabilidad personal, etc.

Tras este informe, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desarrolla el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). Con este proyecto se pretendía definir y seleccionar las competencias clave que deben estar incluidas en los programas que se elaboren y que conducirán hacia importantes resultados económicos y sociales (Rychen & Salganik, 2001, 2003). Se buscaban aquellas

competencias necesarias para afrontar los retos que los seres humanos se pueden encontrar en los diferentes contextos de sus vidas como ciudadanos. Se realizó un análisis de qué competencias clave serían necesarias para la vida en el mundo moderno en relación con la economía global, la cultura y los valores, y que pudiesen ser comunes a diferentes países y diferentes culturas (Toribio, 2010).

Entre los campos educativos donde se instaura y se empieza a utilizar el modelo basado en competencias está la educación superior a raíz de la creación del EEES. Sin embargo, son pocos los documentos generados en este espacio donde se haga referencia a las competencias. El primer documento donde se alude a las mismas es en la Declaración de Berlín (2003). En él se recoge la necesidad de desarrollar titulaciones universitarias que recojan y describan los requisitos de cada una en términos de competencias, volumen de trabajo, resultados de aprendizaje y nivel. En los documentos de las siguientes declaraciones, tampoco adquiere un gran protagonismo el término competencia, y se utiliza principalmente para hacer referencia a su inclusión en el desarrollo de las titulaciones y los planes de estudios como medida para asegurar la equiparación de las titulaciones, y como aspecto necesario para orientar los estudios hacia las demandas del mercado laboral (Angulo, 2009).

Ante esta falta de concreción, respecto a qué son las competencias y cómo deben aplicarse en el ámbito universitario, como ya presentamos en el anterior apartado, se desarrolló el Proyecto Tuning. Este propone un diseño concreto para la aplicación de los planteamientos del proceso de Bolonia (González & Wagenaar, 2003, 2006a). Aunque Tuning desarrolla un concepto de competencias y su propia clasificación, aquí no solo revisaremos este, sino que profundizaremos en cómo y con qué finalidad se ha venido utilizando este término, las diferentes clasificaciones que se han realizado o qué enfoques metodológicos son más apropiados para su enseñanza.

La asunción del modelo por competencias por parte del EEES y de las universidades hace que la Educación Superior se incline hacia una dimensión más profesional y supeditada al mercado de trabajo (De Faramiñan, 2010), y que muchas veces la formulación de competencias se confunda con la de objetivos operativos por la falta de formación al respecto, no requiriendo de la persona un desarrollo global sino simplemente la realización de acciones concretas (Díaz-Barriga, 2006). Por ello, a la hora de implementar este modelo

se debe hacer con cautela, tratando de evitar que la formación quede supeditada única y exclusivamente a las demandas del mercado laboral y se deje de lado una formación holística enfocada a la formación, aprendizaje y educación de las personas que acceden a la Educación Superior.

### **3.2.2. Definición de competencias**

Como hemos visto, el término competencia ha sido utilizado en diversos contextos y con diversas finalidades. En este apartado vamos a realizar un recorrido por las definiciones más significativas que se han hecho del término hasta llegar a centrar su significado en el contexto educativo, y específicamente en educación superior.

El término competencia procede del latín. Existían los conceptos de *competens* y *competentia*. El primero significa “ser capaz y estar autorizado legalmente” y el segundo “capacidad, aptitud, permiso” (Lévy-Leboyer, 1996; Mulder, 2007; Mulder, Weigel & Collins, 2006). En griego clásico existe un equivalente del término competencia, *ikanotis*, cuyo significado es tener capacidad para hacer algo o aptitud (Lévy-Leboyer, 1996; Mulder, 2007; Mulder, Weigel & Collins, 2006). A medida que el término comenzó a usarse en el mundo del trabajo su definición y significado fue variando y concretándose. A partir de la utilización del término por parte de McClelland (1973) diversos autores fueron dando sus definiciones del término aplicadas al mundo laboral (Tabla 3.5).

La definición presentada por Spencer y Spencer (1993) complementa la definición realizada por Boyatzis (1982). Añade que la característica del individuo debe estar relacionada con un criterio específico o estándar que permita establecer quién está consiguiendo los estándares deseados o requeridos. Un aspecto importante que se destaca de estas definiciones es que las competencias serían características que se encuentran intrínsecamente en las personas. Las siguientes definiciones que van apareciendo complementan y especifican más el concepto de competencia. Se vuelven más complejas, incluyendo la implicación de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes, etc., como los recursos que las personas movilizan. Por otra parte, en todas estas definiciones se resalta la importancia de las competencias en la formación para el empleo, es decir, para el desempeño efectivo en el mundo laboral (De la Herrán & Álvarez, 2010; Navío, 2005), conectando el mundo educativo con el mundo del trabajo (Mertens, 1996).

Tabla 3.5.

*Definiciones de “competencia” en el ámbito laboral según diferentes autores*

AUTOR (Año)	DEFINICIÓN
Boyatzis (1982, p.21)	Característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en el puesto de trabajo
Spencer & Spencer (1993, p.9)	Característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada a un criterio referenciado como efectivo y/o un desempeño superior en un trabajo o situación
Le Boterf, Barzuchetti y Vincent (1993)	Aplicación de forma efectiva de los conocimientos, capacidades y aptitudes adquiridos durante su formación a su lugar de trabajo.
Bunk (1994, p.9)	Conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo
Lévy-Leboyer (1996, p.40)	Conjunto de conductas organizadas, en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es preciso
Mertens (1998, p. 14)	Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes requeridos para lograr un determinado resultado en un ambiente de trabajo.
Navío (2005, p.32)	Conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes...) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad...) tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto del trabajo.

Cuando el término competencia empieza a ser usado en el ámbito educativo (Tabla 3.6.), las definiciones empiezan a adquirir un carácter diferente. Se mantiene la idea de que las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se ponen en práctica de forma combinada, pero, en este caso, la movilización de estos recursos no se limita a su aplicación en el mundo laboral, sino en cualquier contexto o situación en los diferentes ámbitos de la vida. La utilización del término competencia en el mundo educativo ha generado mucha controversia. Su origen en el mundo laboral junto con el significado de desempeño con eficacia en ese contexto hizo que su utilización no tuviese una gran acogida en el mundo educativo, por las implicaciones que podría tener para las finalidades educativas. Sin embargo, como apuntan Zabala (2012) y Zabala y Arnau (2014) cuando se considera que la competencia es la capacidad para resolver problemas en diversos contextos de actuación o situaciones diferentes el concepto adquiere otro valor, encajando con una idea de educación y escuela más cercana a la idea de educación para la vida. Así, la perspectiva de las competencias cambia al ser utilizada en el ámbito laboral donde se

relacionaba con el desempeño de las tareas profesionales para aumentar la productividad al mundo educativo donde se utiliza para fomentar la resolución de problemas reales por parte del alumnado aplicando lo aprendido.

Tabla 3.6.

*Definiciones de “competencia” en el ámbito educativo según diferentes autores*

AUTOR (Año)	DEFINICIÓN
Rychen y Salganik (2003, p. 8)	Habilidad para dar respuesta a las demandas o realizar tareas de forma satisfactoria que consiste tanto en la dimensión cognitiva como la no cognitiva
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2005, p.3)	Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.
Perrenoud (2004, p.11)	Capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones
Cano (2005, p. 20)	Las competencias contienen o integran recursos (conocimientos, habilidades, actitudes), pero van más allá, orquestándolos.
Hernández-Pina, Martínez-Clares, Da Fonseca-Rosario y Rubio-Espín (2005, p.56)	Acciones profesionales complejas y tiene su punto de inflexión en la ejecución pertinente de una tarea, atendiendo a la combinación y movilización pertinente de recursos, comportamientos y cualidades personales
Palomares-Ruiz (2007, p.149)	Constructo que se utiliza para referirse al conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que las personas necesitan para desarrollar con eficacia algún tipo de actividad.
Zabala y Arnau (2007, p. p.45)	Intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se moviliza al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.
González y Wagenaar (2006b, p. 3)	Combinación dinámica de destrezas cognitivas y metacognitivas, demostración de conocimiento y comprensión, destrezas interpersonales, intelectuales y prácticas y valores éticos.
De la Herrán y Álvarez (2010, p.72)	Conjunto de conocimientos que permiten al profesional dar respuestas adaptadas a situaciones profesionales, bien genéricas o concretas, bien habituales o críticas.
Marco (2008, p.18)	Capacidad final que tiene un sujeto no solo de hacer uso de todas las capacidades y recursos disponibles en su entorno, incluidas sus propias capacidades, las adquiridas y las innatas, sino la capacidad de hacer sinergia de todas ellas para abordar situaciones-problema
Marchesí (2007, p. 33)	Las competencias se definirían como las habilidades necesarias para desempeñar una determinada tarea en un contexto laboral determinado.
Moyá y Luengo (2011, p.33)	La competencia es la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido.
Perrenoud (2012, p. 57)	Una competencia es un poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizand y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales.

### 3.2.3. Componentes de las competencias

Como se ha podido apreciar en las diferentes definiciones presentadas, las competencias están formadas por una serie de componentes. Al igual que las definiciones, los componentes presentados por los diferentes autores varían en función de la forma en que conciben las competencias.

Para Spencer y Spencer (1993) las competencias tendrán cinco componentes:

- Motivos: son las formas de pensar que orientan y dirigen la conducta de una persona y su comportamiento hacia determinados objetivos.
- Rasgos: son las características intrínsecas de una persona que le llevan a comportarse de determinada forma ante determinadas situaciones o información.
- Habilidades: capacidad de la persona para llevar a cabo tareas físicas o mentales: elaboración de proyectos, razonamiento numérico, etc.
- Conocimientos: información que posee una persona sobre contenidos de determinadas áreas, como la informática, el sistema educativo, etc.
- Concepto de uno mismo o autoconcepto: conjunto de ideas, actitudes y valores que una persona se forma sobre sí misma. Creencias sociales con las que una persona está comprometida.

Según estos autores, los conocimientos y habilidades se encontrarían en un nivel más superficial, y por ello serían más fáciles de desarrollar, mientras que los otros componentes estarían en un nivel más profundo de la personalidad.

Navío (2005) por su parte propone dos componentes de la competencia laboral. Estos serían: (i) atributos personales, o características de la personalidad, autoconcepto, actitudes, valores, rasgos de la personalidad, etc.; (ii) atributos personales que se relacionan con los contextos de trabajo, que son los conocimientos, habilidades, comportamientos, actitudes, valores, etc.

A pesar del diverso carácter de las competencias, en el contexto educativo parece existir un consenso en que las competencias están formadas por tres componentes (Cano, 2007; Levi-Orta & Ramos-Méndez, 2013; Rué, 2007; Sanz de Acedo, 2010; Zabala &



Arnau, 2014): saber (conocimientos), saber hacer (procedimientos, habilidades) y ser (actitudes).

- Saber (conocimientos): se refiere a todos aquellos conocimientos afines a varias disciplinas científicas o específicos de una profesión. Zabala y Arnau (2014) dividen este componente en: (i) hechos: contenidos de aprendizaje de carácter descriptivo de carácter y concreto, y; (ii) conceptos: contenidos de carácter abstracto que exigen comprensión. Según Rué (2007, p.71) dentro de este componente nos encontraríamos con los siguientes elementos:
  - Conceptos, tipologías, teorías.
  - Comprender los fundamentos del campo profesional
  - Identificar, conocer...
  - Entender fenómenos como propios o desde el punto de vista de su campo
  - Establecer relaciones relevantes con...
- Saber hacer: son las capacidades y habilidades necesarias para el desarrollo de acciones dirigidas a la consecución de un objetivo. Sería la puesta en práctica de los diferentes conocimientos. Dentro de este componente nos encontramos con (Rué, 2007, p. 71):
  - Saber aplicar, adaptar, imaginar procesos prácticos
  - Habilidad para el diseño de actividades
  - Habilidad en la resolución de tareas, de procesos
  - Trabajar con los otros
  - Trabajar en entornos diversos
  - Resolver... en condiciones, espacios y tiempos precisos
- Ser (actitudes): constituye las pautas de comportamiento, actitudes, valores, etc., de una persona en diferentes contextos. Delors (1996) divide este componente en dos: saber actitudinal (aprender a convivir) y saber metacognitivo (aprender a ser). El primero incluiría planteamientos colaborativos y el segundo el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico, así como comportarse responsablemente. Dentro de este componente podríamos incluir (Rué, 2007, p.71):
  - Sentido ético
  - Compromiso con el rol ejercido

- Valoración de las situaciones diferenciales
- Asertividad
- Creatividad
- Sentido de la planificación, del tiempo.

#### **3.2.4. Características de las competencias**

Otro de los aspectos para tener en cuenta cuando tratamos el tema de las competencias son las características de las mismas. A continuación, vamos a analizar las más importantes, que tendrán repercusión en la forma de entender la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las competencias posteriormente en el ámbito universitario.

- Tiene carácter de unidad: Aunque las competencias están formadas por conocimientos, procedimientos y actitudes como hemos visto previamente, la competencia no puede entenderse con cada componente por separado (Bernal & Saballs, 2012; Bonsón, 2009). La competencia tiene sentido propio, aunque integran y movilizan estos componentes, deben ser aplicados de forma conjunta (Perrenoud, 2004).
- Las competencias poseen una identidad que las diferencia, aunque algunas competencias pueden funcionar como un recurso al servicio de una competencia más global (Gimeno Sacristán, 2009; Perrenoud, 2012).
- Las competencias se sitúan en un continuo que va de “todo” a “nada”. Es decir, una acción no se valora como competente o no competente, sino que se sitúa en algún punto de ese continuo (Rychen & Salganik, 2003). Esto se puede deber a aspectos como que alguno de los componentes no se haya aprendido bien, que no se integren correctamente los componentes, etc.
- Las competencias se adquieren y desarrollan (Bernal & Saballs, 2012): se adquieren con formación y experiencia, sin embargo, no se adquieren de manera definitiva en la formación inicial, sino que se crean, construyen y reconstruyen continuamente en diferentes situaciones de trabajo (Cano, 2007, 2005). Se desarrollan de forma permanente (Pulido, 2008).
- Las competencias adquieren sentido para una tarea determinada y en un contexto determinado. Es decir, la movilización de los componentes puede resultar

adecuada en una situación, pero no en otra. Un sujeto puede ser competente en una determinada tarea, pero no se puede asegurar que, para una tarea diferente en una situación diferente, lo sea (Álvarez Méndez, 2009; Navío, 2005). Para la resolución de las tareas diferentes se puede tratar por analogía de situaciones conocidas y que han sido previamente resueltas. Por ello, adquiere importancia el contexto en el que se ponga en juego las competencias Y por ello, no son las personas las que son competentes, sino las actuaciones (Zabala & Arnau, 2014). Para resolver los problemas que se plantean en las diferentes situaciones, en primer lugar, se debe tener una actitud que nos predisponga a intentar resolverla, después se deberán dominar unos procedimientos, habilidades y destrezas que implican la acción que se debe llevar a cabo, y estas habilidades se llevarán a cabo sobre unos hechos y unos conceptos (Zabala & Arnau, 2007).

- Al ser un concepto abstracto, las competencias no son directamente observables (Martínez-Ruiz & Sauleda, 2007). Solo se pueden observar en acciones llevadas a cabo en situaciones específicas (Lévy-Leboyer, 1996; Rychen & Salganik, 2003), a través de la observación del comportamiento concreto. Por ejemplo, la competencia de aprender a aprender solo puede ser valorada a través de acciones concretas, como la utilización de recursos bibliográficos de actualidad en su especialidad, identificar los problemas más relevantes en su profesión y buscar formas eficaces de resolverlos, etc.

### **3.2.5. Confusión de términos en la conceptualización de las competencias**

Existen una serie de términos que muchas veces se utilizan unos por otros para hacer referencia a la misma idea. En el caso del término competencia, existen otros que muchas veces se utilizan como sinónimos de este, pero tienen matices que les dan un significado diferente. Algunos de estos términos son: capacidad, conocimiento, habilidad, etc. Según González y Wagenaar (2006a) todos estos términos hacen referencia a lo que la persona es capaz de lograr, sin embargo, cada uno de ellos tiene significados más específicos y diferentes. Los que se exponen a continuación forman parte de la competencia, pero no pueden ser tratados como sinónimos.

- Conocimiento: cuando alcanzamos la comprensión de un saber desde su lógica interna, que nos permite seguir profundizando en su construcción y desarrollo, decimos que se ha alcanzado el dominio o adquisición de un conocimiento (Mateo, Escofet, Martínez & Ventura, 2009). Por ejemplo, enumerar los diferentes aspectos que deben considerarse a la hora de realizar la programación de una unidad didáctica.
- Capacidad: cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo (Gimeno Sacristán, 2009). Cuando se relaciona un conocimiento específico con un contexto real y se entiende e interpreta ese conocimiento en función de la realidad con la que se relaciona (Mateo et al., 2009). Por ejemplo, cuando el profesorado aplica sus conocimientos sobre los contenidos de EF para establecer una temporalización de los mismos en el curso.
- Habilidades: Comprende el dominio de operaciones específicas para resolver situaciones o problemas particulares (Lévy-Leboyer, 1996; Perrenoud, 2012). Sería, según Mateo et al. (2009), la aplicación de una capacidad sobre una realidad específica para su transformación. Por ejemplo, continuando con el ejemplo anterior, cuando estos contenidos se temporalizan teniendo en cuenta aspectos de sexo, por ejemplo, o edad.
- Destreza: hace referencia a la capacidad de realizar algo o resolver situaciones prácticas de manera eficaz (Gimeno Sacristán, 2009; González & Wagenaar, 2006). Por ejemplo, implementar una dinámica para desarrollar las habilidades de trabajo en grupo con el alumnado consiguiendo que, después, ellos pongan estas habilidades en juego.
- Estrategia: es una acción concreta que se lleva a cabo para resolver problemas contextualizados (Monereo, 2005, 2009). Por ejemplo, podría ser los recursos concretos que utiliza el docente para que el alumnado sea capaz de desarrollar un aprendizaje concreto.

Muchas veces, la dificultad para concretar qué son exactamente cada uno de estos términos junto con el de competencia, lleva a que los aprendizajes no se programen y organicen de la forma más correcta, simplificando en objetivos de carácter operativo y analítico.

### **3.2.6. Clasificación de las competencias**

Cuando buscamos una forma de categorizar o clasificar las competencias, al igual que en anteriores apartados, no encontramos una clasificación universal que nos sirva en todos los ámbitos y para cualquier finalidad. Se han realizado numerosas clasificaciones en función del autor y su visión de las competencias, así como del ámbito en que se apliquen. En este apartado vamos a presentar algunas de estas clasificaciones, y nos vamos a centrar especialmente en las desarrolladas desde los dos grandes proyectos llevados a cabo en el ámbito educativo: el proyecto DeSeCo y el proyecto Tuning.

Una de las primeras clasificaciones es la de Bunk (1984). Esta es una clasificación de las competencias profesionales. En ella recoge cuatro tipologías diferentes de competencias: (a) técnica: control de los conocimientos y habilidades necesarios para resolver las tareas y problemas que se presentan en el trabajo. Por ejemplo, el conocimiento de los diferentes contenidos a impartir en la materia de EF; (b) metodológica: aplicación de los procedimientos necesarios para resolución de las tareas planteadas y búsqueda de estrategias para resolver otros posibles problemas que la persona se pueda encontrar en el ámbito laboral. Por ejemplo, saber utilizar diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje para que el alumnado adquiera los aprendizajes planteados en la asignatura de EF; (c) social: colaboración con otras personas para resolver las tareas encomendadas. Por ejemplo, colaborar con otros docentes en la gestión del centro educativo; y (d) participativa: se refiere a la capacidad para organizar, decidir, aceptar responsabilidades, etc. en el puesto de trabajo. Por ejemplo, asumir cargos dentro de la organización del centro.

Sanz de Acedo (2010), por su parte, presenta dos clasificaciones de las competencias. En primer lugar, las divide en: básicas, personales y profesionales.

- Las competencias básicas son aquellas esenciales en cualquier ámbito laboral y para el desarrollo del individuo. Son competencias imprescindibles en la educación secundaria y que contribuyen al aprendizaje para toda la vida. Incluidas en este grupo encontramos: comunicación lingüística, matemáticas, conocimiento e interacción con el mundo físico, ciencias sociales y ciudadanía, conocimiento cultural y artístico, tecnologías de la información y la comunicación, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

- Las competencias personales son aquellas que permiten a los individuos relacionarse con otros y con el entorno, así como el desarrollo personal. Algunas de las que se incluirían en este grupo son: conocerse a uno mismo, adaptarse a diferentes entornos, convivir con los demás, superar dificultades y actuar de manera responsable.
- Las competencias personales o laborales son las que permitirán una correcta realización del trabajo encomendado en una determinada profesión

Posteriormente presenta una clasificación que divide las competencias en cuatro grupos: competencias cognitivas, socio-afectivas, tecnológicas y metacognitivas. La diferencia entre esta clasificación y la anterior, es que mientras que en la anterior se recogen tres tipos de competencias en función del ámbito para el que sirven (necesarias para el desenvolvimiento en la sociedad, para relacionarse con otros y para desarrollar correctamente la labor profesional), en esta clasificación se dividen en función del ámbito personal en el que se ubiquen.

- Cognitivas: Son aquellas con un carácter más intelectual. Incluye: análisis, síntesis, solución de problemas, toma de decisiones, búsqueda y gestión de información derivada de fuentes diversas las habilidades críticas y autocríticas, espíritu emprendedor... Por ejemplo, la capacidad para adaptarse a los cambios que pueda traer asociada una reforma educativa.
- Socio-afectivas: Se relacionan con la convivencia con otras personas. Entre ellas: trabajo en grupo, la colaboración, la empatía el control de las emociones, etc. Por ejemplo, la colaboración con otros docentes
- Tecnológicas: Aquellas que se relacionan con la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para la búsqueda y el manejo de la información, así como para la generación y la aplicación de conocimiento. Por ejemplo, en el caso docente, el uso de aplicaciones móviles para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje
- Metacognitivas: aquellas que se relacionan con los propios procesos cognitivos, la regulación de la conducta, el aprender a aprender, el aprendizaje autónomo y la aplicación de los aprendizajes. Por ejemplo, saber aplicar al contexto educativo los

aprendizajes adquiridos durante la formación inicial sobre cómo llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de EF.

Cano (2007) resume diversas clasificaciones que se han realizado en torno a las competencias docentes. Una de las clasificaciones que presenta es la que divide a las competencias en: (a) cognitivas; (b) sensorio-motrices y; (c) socio-afectivas. Otra de las clasificaciones que ha sido utilizada es la que divide a las competencias en: (a) técnicas (referidas al dominio de un campo o disciplina); (b) metodológicas (buscar nuevas soluciones a los problemas que van apareciendo); (c) sociales (relación con otros) y; (d) participativas (organización, toma de decisiones...). Otra de las clasificaciones, más enfocada al mundo laboral, es la que divide las competencias en: (a) competencias de empleabilidad; (b) competencias para el uso de recursos interpersonales; (c) competencias de comunicación; (d) sistémicas, y; (e) tecnológicas.

Una de las clasificaciones más extendidas es la que recoge Tobón (2004), que clasifica las competencias en: (a) básicas; (b) genéricas; (c) específicas. Las competencias básicas serían aquellas imprescindibles para vivir en sociedad, y son la base sobre la que se forman el resto de competencias. Se desarrollan durante la educación básica. Las competencias genéricas son aquellas comunes a varias profesiones. Estas competencias permiten a las personas adaptarse a diferentes entornos laborales y su adquisición y desempeño pueden evaluarse de manera rigurosa (p. ejemplo: emprendimiento, trabajo en equipo, gestión de recursos, de información, etc.).

Centradas específicamente en el ámbito educativo nos encontramos con las clasificaciones del proyecto DeSeCo y Tuning. A continuación, expondremos las características más relevantes de las clasificaciones realizadas en ambos proyectos.

- **Proyecto DeSeCo:** tiene como objetivo principal definir las competencias clave (key competences) y determinar cuáles serían estas competencias. Las competencias clave se entienden como aquellas que son importantes en diferentes áreas de la vida y que contribuyen al funcionamiento y progreso de la sociedad, así como hacia importantes resultados económicos. Estas competencias se establecerán en función de lo que en cada momento la sociedad considere necesario e importante. Hay valores universalmente

aceptados, como los Derechos Humanos o los valores democráticos, que son básicos para las competencias clave. Establece 3 categorías de competencias clave:

Tabla 3.7.  
*Clasificación de las competencias según DeSeCo*

	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS CLAVE NECESARIAS
Actuar de forma autónoma	Esta categoría se refiere a la capacidad de las personas para dirigir sus propias vidas de forma significativa, jugando un papel activo y teniendo control sobre la misma. Para poder desarrollar esta categoría, será necesario el desarrollo de la identidad personal y decidir, elegir y actuar en un contexto determinado.	La habilidad para defender los propios derechos, intereses, responsabilidades, límites y necesidades.
		La habilidad para formar y conducir los planes de vida y los propios proyectos.
		La habilidad para actuar dentro de un contexto amplio
Usar herramientas de forma interactiva	Esta categoría recoge la capacidad para conocer cómo funcionan ciertas herramientas, conocer y comprender cómo las personas interactúan con estas. Recoge instrumentos relevantes para muchos sectores profesionales, como idiomas, de información y conocimiento, etc.	La habilidad de usar idiomas, símbolos y textos de forma interactiva
		La habilidad de usar el conocimiento y la información de forma interactiva
		La habilidad de usar nuevas tecnologías de forma interactiva
Trabajar socialmente en grupos heterogéneos	Esta categoría hace referencia a la capacidad de interaccionar y convivir con otras personas en sociedades multiculturales, es decir, con personas con diferentes culturas o idiomas	La habilidad de llevarse bien con otros
		La habilidad de cooperar
		La habilidad de manejar y resolver conflictos

- **Proyecto Tuning:** este es un proyecto dirigido al ámbito de la Educación Superior, y es el que actualmente sirve de base para el desarrollo de todas las titulaciones universitarias. Divide a las competencias en genéricas, que son aquellas comunes a todos los perfiles profesionales o disciplinas y específicas que son aquellas que pertenecen únicamente a una disciplina o espacio profesional concreto (Pulido, 2008; Villa Sánchez & Villa Leicea, 2007). En este proyecto las competencias genéricas se establecen con el propósito de identificar una serie de características que puedan desarrollarse desde cualquier titulación y que sean importantes para el desarrollo social. A su vez, Tuning subdivide estas competencias en tres tipos:
  - Competencias instrumentales: aquellas que tienen una función instrumental. En este grupo se incluyen:



- Habilidades cognoscitivas, como comprender y manipular ideas y pensamientos.
  - Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
  - Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de la maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información
  - Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.
- Competencias interpersonales: son competencias dirigidas a desarrollar los procesos de interacción social y cooperación, desarrollando capacidades individuales como la capacidad de expresar los propios sentimientos, la capacidad de crítica y autocrítica, y sociales como la capacidad de trabajar en equipo o el compromiso social.
  - Competencias sistémicas: son competencias integradoras, que permiten a las personas ver como las partes de un todo se relacionan. Para adquirir adecuadamente estas competencias, previamente se deben haber desarrollado las instrumentales e interpersonales. Como ejemplo, tenemos la capacidad del profesorado para seguir formándose y manteniéndose al día en los nuevos contenidos que aparecen en el ámbito de la EF.

A continuación, presentamos una tabla (Tabla 3.8) con las competencias que se incluyen dentro de cada una de estas categorías.

Tabla 3.8.

*Clasificación de las competencias genéricas según Tuning*

<b>INSTRUMENTALES</b>	<b>INTERPERSONALES</b>	<b>SISTÉMICAS</b>
Capacidad de análisis y síntesis	Capacidad crítica y autocrítica	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
Capacidad de organizar y planificar	Trabajo en equipo	Habilidades de investigación
Conocimientos generales básicos	Habilidades interpersonales	Capacidad de aprender
Conocimientos básicos de la profesión	Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
Conocimiento de una segunda lengua	Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad	Liderazgo
Habilidades básicas de manejo del ordenador	Habilidad de trabajar en un contexto internacional	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
Habilidades para buscar y analizar información de fuentes diversas	Compromiso ético	Habilidad para trabajar de forma autónoma
Resolución de problemas		Diseño y gestión de proyectos
Toma de decisiones		Iniciativa y espíritu emprendedor
		Preocupación por la calidad
		Motivación de logro

Al centrarse este trabajo en la formación inicial del profesorado, la clasificación de competencias genéricas que tomaremos como referencia es esta última ya que se ha convertido en una referencia para la concreción de las titulaciones en la Educación Superior europea.

Las competencias específicas son aquellas que se relacionan directamente con un área temática. Son competencias que no son necesarias para todo el mundo (Rychen & Salganik, 2003). Estas competencias se desarrollan en la universidad, y son la base para el desarrollo de cualquier programa o titulación, dando sentido e identidad al mismo. Algunos autores (Cano, 2005; Martínez López, 2008; Pérez-Pueyo, Julián-Clemente & López-Pastor, 2011), subdividen a su vez estas competencias en varias categorías. Cano (2005), las subdivide en: (a) de conocimientos; (b) profesional y; (c) académico. Martínez López (2008)

las clasifica en: (a) disciplinarias y académicas: relacionadas con la formación en torno a una disciplina que deben adquirir los futuros graduados. Están relacionadas con los conocimientos teóricos que se deben adquirir en formación; y (b) profesionales: relacionadas con la formación profesional y el mundo laboral. Estarían asociadas a las habilidades, destrezas y conocimientos prácticos. Esta es la misma clasificación que realizan Pérez-Pueyo, Julián-Clemente y López-Pastor (2011), con la diferencia de que ellos separan las académicas y las disciplinarias. En España, un conjunto de universidades españolas, con el apoyo de la ANECA desarrollaron, con el objetivo de conocer cuáles deben ser las competencias específicas de cada titulación, los Libros Blancos. Estos son propuestas basadas en estudios que buscan ofrecer una base para el diseño de los títulos de Grado adaptados al EEES, con el objetivo de presentarlo ante los organismos pertinentes para su consideración- En nuestro caso nos vamos a centrar en los Libros Blancos del Grado en Magisterio (ANECA, 2004a, 2004b) y en el Libro Blanco del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (ANECA, 2004c).

- Libro Blanco del Grado en Magisterio (ANECA, 2004a, 2004b): Busca aportar información para la toma de decisiones en la organización de los estudios del “título de maestro”. Entre los aspectos recogidos en el Libro Blanco, el que nos interesa para esta investigación es el que hace referencia al estudio realizado en torno a la valoración que se realiza de las competencias genéricas y específicas asociadas a la titulación, y a cada una de las especialidades específicamente. Concretamente, aquí recogemos las que se consideran las competencias específicas del campo de la EF que podrían formar parte del Título de Grado de Magisterio (Tabla 3.9).

Tabla 3.9.

*Competencias específicas de Educación Física en Primaria según el Libro Blanco de Magisterio*

<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA (PRIMARIA)</b>	
Dominar la teoría y la didáctica específica de la Educación Física, los fundamentos y las técnicas de programación del área y diseño de las sesiones, así como las estrategias de intervención y de evaluación de los resultados	
Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza	
Conocer y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades motrices, así como los beneficios que tiene sobre la salud	
Conocer el desarrollo psicomotor de 0 a 12 años y su intervención educativa	
Promover hábitos saludables, estableciendo relaciones transversales con todas las áreas del currículo	
Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano, así como los procesos de adaptación al ejercicio físico, y su relación con la salud, la higiene y la alimentación	
Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución ontogénica y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos	
Saber aplicar los fundamentos y las técnicas de la iniciación deportiva	
Conocer y dominar los fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal	
Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y reconocer su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales	
Relacionar la actividad física con las distintas áreas que configuran el currículo de infantil y primaria, incidiendo en el desarrollo de la creatividad y las distintas manifestaciones expresivo comunicativas	
Saber detectar dificultades anatómico-funcionales, cognitivas y de relación social, a partir de indicios corporales y motrices, así como aplicar primeros auxilios	
Saber aplicar los fundamentos y las técnicas de las actividades físicas en el medio natural	
Conocer los aspectos que relacionan la actividad física con el ocio y la recreación para establecer bases de utilización del tiempo libre: teatro, danza, deportes, salidas, etc.	
Orientar y supervisar las actividades relacionadas con la actividad física, que se imparten en el centro en horario escolar y extraescolar	
Aplicar conocimientos básicos sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) y su aplicación a un contexto informativo actualizado a fin de conocer los avances de la educación física y el deporte	
Conocer la imagen del cuerpo y el significado de las actividades físicas en su evolución histórico-cultural	
Conocer tipologías básicas de instalaciones y de material simbólico y funcional relacionados con la actividad física, y los fundamentos de su gestión	

- Libro Blanco de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (ANECA, 2004c):  
En este caso, en relación a las competencias, se presentan aquellas específicas directamente relacionadas con cada uno de los itinerarios profesionales, así como aquellas específicas que son comunes a todos los itinerarios (Tabla 3.10).

Tabla 3.10.

*Clasificación de las competencias específicas según el Libro Blanco de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*

	<b>COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS DEL ÁMBITO</b>	<b>COMPETENCIAS PROFESIONALES COMUNES A TODOS LOS ÁMBITOS</b>
<b>DOCENCIA EN EDUCACIÓN FÍSICA</b>	Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y del deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas.	Aplicar los principios fisiológicos, biomecánicos, comportamentales y sociales, en la propuesta de tareas a enseñar en el contexto educativo.
	Promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica de la actividad física y del deporte entre la población escolar.	Identificar los riesgos que se derivan para la salud de los escolares, de la práctica de actividades físicas inadecuadas. Planificar, desarrollar y evaluar la realización de programas de deporte escolar Seleccionar y saber utilizar el material y equipamiento deportivo, adecuado para cada tipo de actividad en la educación física.
<b>ENTRENAMIENTO DEPORTIVO</b>	Planificar, desarrollar y controlar el proceso de entrenamiento en sus distintos niveles.	Promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica actividad física y del deporte, entre la población que realiza entrenamiento deportivo. Planificar, desarrollar y evaluar la realización de programas de entrenamiento deportivo.
	Aplicar los principios fisiológicos, biomecánicos, comportamentales y sociales, durante la dirección del entrenamiento deportivo.	Identificar los riesgos que se derivan para la salud de los deportistas, de la práctica de actividades físicas inadecuadas, en el contexto del entrenamiento deportivo. Seleccionar y saber utilizar el material y equipamiento deportivo, adecuado para cada tipo de actividad de entrenamiento deportivo.
<b>ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD</b>	Evaluar la condición física y prescribir ejercicios físicos orientados hacia la salud.	Aplicar los principios fisiológicos, biomecánicos, comportamentales y sociales al campo de la actividad física y salud.
	Promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica de la actividad física y del deporte, entre la población adulta, mayores y discapacitados.	Planificar, desarrollar y evaluar la realización de programas de actividades físico-deportivas orientadas a la salud.
	Identificar los riesgos que se derivan para la salud, de la práctica de actividades físicas inadecuadas, entre la población que realiza práctica física orientada a la salud.	Seleccionar y saber utilizar el material y equipamiento deportivo, adecuado para cada tipo de actividad que practiquen la población de adultos, mayores y discapacitados.
<b>GESTIÓN Y RECREACIÓN DEPORTIVA</b>	Planificar, desarrollar y evaluar la realización de actividades físico-deportivas recreativas.	Promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica de la actividad física y del deporte, en el ámbito del “deporte para todos”
	Elaborar programas para la dirección de organizaciones, entidades e instalaciones deportivas.	Aplicar los principios fisiológicos, biomecánicos, comportamentales y sociales, en la dirección de actividades físico- deportivas recreativas.
	Seleccionar y saber utilizar el material y equipamiento deportivo, adecuado para cada tipo de actividad físico-deportiva recreativa.	Identificar los riesgos que se derivan para la salud, de la práctica de actividades físicas inadecuadas, en los practicantes de actividad física recreativa

### 3.2.7. Competencias docentes

Acabamos de ver las clasificaciones generales que se hacen en el ámbito universitario sobre los tipos de competencias, y las clasificaciones específicas sobre las competencias de las titulaciones de Magisterio (Itinerario EF) y CCAFYD. Vamos a dar un paso más, y conocer las clasificaciones que diversos autores hacen de las competencias que cualquier docente de primaria o secundaria debe desarrollar para llevar a cabo su labor de mejor forma posible. Según Marchesí (2007, p.36) las competencias docentes son “aquellas que permitirán al profesorado desarrollar su labor profesional de forma satisfactoria”. Es decir, aquello que deben saber y saber hacer los docentes para poder enfrentarse a las demandas que la docencia les plantea (Bozu & Canto, 2009). La labor docente requerirá del desarrollo de aprendizajes en dos direcciones. Por una parte, está claro la necesidad de los docentes de poseer conocimientos sobre los contenidos específicos de su materia. Por otro lado, igual de importante es el desarrollo de competencias didácticas, es decir, aquellas comunes a todos los docentes sea cual sea su materia (Sola, 2004). Estas competencias, aunque comienzan a adquirirse y desarrollarse durante la formación inicial se completarán y perfeccionarán en la práctica docente, en las interacciones sociales y educativas en las que se desenvuelve el profesorado (Guzmán & Marín, 2011).

Diversos autores han presentado sus clasificaciones sobre cuáles consideran que deben ser las competencias de los docentes (Perrenoud, 2004; Scriven, 1998; Tejada, 2009; Tribo, 2008; Zabalza, 2005, 2009). En general, estos autores coinciden en que los docentes deben desarrollar competencias en el ámbito de la planificación (o programación docente), de la metodología e intervención docente, la evaluación, las relaciones con el alumnado, las familias y el resto del profesorado y en el propio desarrollo profesional. A continuación, vamos a ver específicamente algunas de las propuestas desarrolladas por estos autores.

Scriven (1998) es el primero en dar una clasificación de las competencias. Presenta cuatro aspectos centrales (a) conocimiento de la materia a enseñar, (b) competencia metodológica, (c) competencia evaluativa, y (d) profesionalidad. Cada uno de estos a su vez se subdivide:

1. Conocimiento de la materia a enseñar: (a) En los campos específicos de la materia; (b) En las diferentes materias del currículum

2. Competencia metodológica/de enseñanza: (a) Competencias de comunicación; (b) Competencias organizativas; (c) Planificación y mejora de las habilidades
3. Competencia evaluativa: (a) Conocimiento sobre la evaluación del aprendizaje; (b) Habilidades para desarrollar instrumentos de evaluación; (c) Capacidad para calificar; (d) Comunicar la evaluación y la calificación
4. Profesionalidad: (a) Actitud profesional; ética profesional; desarrollo profesional, etc.

Perrenoud (2004) considera que son diez las competencias que los docentes deben desarrollar para enfrentarse a la profesión docente. Aunque algunas competencias coinciden, como enfrentarse a los deberes y dilemas éticos de la profesión u organizar situaciones de aprendizaje, se ve un cambio en la propuesta adaptándose a las demandas que el contexto educativo presenta en ese momento, y estableciendo como necesarias competencias relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado, implicarles en su proceso de aprendizaje o manejar las nuevas tecnologías. De forma concreta, las diez competencias que establece son: (1) organizar y animar situaciones de aprendizaje; (2) administrar la progresión del aprendizaje; (3) diseñar y realizar la atención diferencial al alumnado; (4) implicar al alumnado en su aprendizaje y trabajo; (5) trabajar en equipo; (6) participar en la administración del centro; (7) informar y comprometer a las familias; (8) utilizar nuevas tecnologías; (9) enfrentarse a los deberes y dilemas éticos de la profesión, y; (10) administrar su propia formación continua. Zabalza (2005, 2009), coincide con Perrenoud de manera general en las competencias que debe desarrollar un docente. Aunque añade de forma explícita las competencias de relación con el alumnado y la tutorización, la reflexión sobre la propia enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Tejada (2009) por su parte, respalda las competencias presentadas por estos dos autores.

Tribo (2008), por su parte, presenta una clasificación sobre las competencias docentes del profesorado, incluyendo en la misma (Tabla 3.11):

Tabla 3.11.

*Clasificación de las competencias docentes según Tribo (2008)*

Competencias científicas/aprender permanentemente	<p>Conocer los contenidos de la disciplina</p> <p>Conocer la metodología de investigación de la disciplina que enseña</p> <p>Planificar secuencias de enseñanza y aprendizaje</p> <p>Conocer las estrategias didácticas innovadoras</p>
Competencias metodológicas/técnicas	<p>Gestión del aula y del clima</p> <p>Estrategias de agrupamiento</p> <p>Dinámicas de cohesión</p> <p>Dominar competencias comunicativas</p> <p>Atender a la diversidad</p> <p>Desarrollar la acción tutorial</p> <p>Dominar diferentes formas de evaluación</p>
Competencias sociales/participativas	<p>Participar en la comunidad educativa</p> <p>Trabajar en equipo</p> <p>Participar en el centro</p> <p>Facilitar la comunicación con el alumnado y las familias</p>
Competencias personales/interpersonales/intrapersonales	<p>Asumir responsabilidades</p> <p>Construir una identidad personal</p> <p>Tener una buena autoimagen</p> <p>Asumir los retos éticos de la profesión</p> <p>Asumir la necesidad del aprendizaje permanente</p>

Por último, Marina, Pellicer y Manso (2015) en el Libro Blanco de la Profesión Docente presentan las que para ellos deben ser las competencias que debe tener un docente en la actualidad. Muchas de ellas aparecen recogidas en las clasificaciones previas. Estas son: (a) conocimiento del funcionamiento de la inteligencia humana; (b) organizar y animar situaciones de aprendizaje; (c) gestionar el progreso en el aprendizaje; (d) enfrentarse a conflictos y problemas de convivencia; (e) trabajar en equipo con el resto del Claustro; (f) dar importancia a la relación con las familias; (g) utilizar las nuevas tecnologías; (h) adaptación a entornos multiculturales y necesidad del bilingüismo; (i) enfrentarse a los dilemas éticos de la profesión; y (j) asumir la formación continua.

Por otra parte, los Libros Blancos (ANECA, 2004a, 2004c) analizados en el apartado anterior también reúnen las competencias que se consideran comunes a todos los profesionales que trabajan en el ámbito de la Educación. En el Libro Blanco de Magisterio se recogen un gran número de competencias docentes agrupadas en el ámbito de saber hacer,



saber estar y saber ser comunes para desarrollar la labor como docente de Educación Primaria. Entre ellas encontramos algunas como la “capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno”, la “capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación” y el “diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural”, equiparables a las clasificaciones propuestas por los expertos. Mientras que en el Libro Blanco de CCAyD es más difícil encontrar las competencias profesionales específicas del ámbito, entendiendo este como el de la enseñanza de la EF. En este marco, únicamente se recoge una que podemos relacionar con las competencias presentadas anteriormente, que es “diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y del deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas”, resaltando la importancia de que el profesorado sea capaz de programar, intervenir y evaluar las actividades y proyectos programados en su contexto de intervención, teniendo en cuenta las características particulares del alumnado. Sin embargo, no se alude a otras competencias docentes que han sido resaltadas por los diversos autores como relevantes para el desempeño de la labor docente (por ejemplo, la comunicación e implicación de las familias, o la participación en la gestión y organización del centro).

Como se ha visto a lo largo de este apartado, son numerosas las clasificaciones que se han realizado en torno a las competencias docentes. Estas presentan puntos en común, generalmente referidos a la necesidad de que el profesorado desarrolle competencias en lo relativo a la programación, intervención y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje, aspectos considerados tradicionalmente como responsabilidad del profesorado. Sin embargo, hay otros aspectos que no todas las clasificaciones recogen. Muchas veces esto se debe a las concepciones educativas del autor de la clasificación, al momento, las ideas y las corrientes predominantes en el sistema educativo. Las necesidades de la sociedad, las innovaciones educativas y los avances tecnológicos son aspectos para considerar a la hora de determinar cuáles son las competencias que debe tener un docente. Por ello, teniendo en cuenta estos aspectos que acabamos de comentar y las clasificaciones previas presentadas, hemos elaborado una clasificación sobre cuáles consideramos que en este momento son las competencias que debe tener un docente de EF.

En la Figura 3.3. se presenta un esquema que resume las competencias que consideramos debe adquirir el docente de EF para desarrollar de forma adecuada su labor profesional. Hemos establecido 8 grandes competencias divididas a su vez en sub-competencias. A continuación vamos a concretar qué entendemos nosotros por cada una de estas competencias.

1. La primera de las competencias que hemos establecido es planificar procesos de enseñanza y aprendizaje. El docente debe ser capaz de establecer los aprendizajes que el alumnado debe haber adquirido al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje tomando como referencia el marco legal existente. El docente debe ser capaz de establecer estos aprendizajes en función de la etapa educativa y el curso en el que se encuentre, asegurándose de que al finalizar la etapa el alumnado haya alcanzado el nivel requerido. Dentro de esta competencia, hemos establecido tres sub-competencias:
  - (a) Organizar y animar secuencias de aprendizaje en progresión según la dificultad motriz, cognitiva y emocional que comporten para el alumnado: los docentes de EF deben ser capaces de plantear y dirigir tareas y situaciones de aprendizaje que sigan una progresión de dificultad no solamente a nivel motriz para el alumnado, sino también a nivel cognitivo y emocional, para que todo el alumnado pueda enfrentarse a ellas y superarlas.
  - (b) Programar secuencias didácticas que permitan adquirir aprendizajes motrices variados: Tanto las programaciones de curso como de aula deben abarcar contenidos diversos relacionados con el deporte, la expresión corporal, la condición física, la salud, las actividades en el medio natural, las nuevas tendencias en actividad física y deporte, etc., asegurándose que al acabar la etapa el alumnado cuente con un amplio bagaje.
  - (c) Planificar procesos de aprendizaje centrados en el alumnado: Esta sub-competencia se refiere a que los procesos de enseñanza y aprendizaje que el profesorado planifique tengan como protagonista al alumnado, que este sea el constructor de su aprendizaje, que juegue un papel activo en el mismo.
2. La segunda competencia se relaciona con esta última sub-competencia, y se refiere a la utilización en la práctica de metodologías que impliquen al alumnado y que este

no actúe simplemente como un mero receptor de las instrucciones e indicaciones del profesorado. Para ello, consideramos importante que el profesorado:

- (a) Aplique metodologías activas que obliguen al alumnado a comprometerse con su aprendizaje: el profesorado debe ser capaz de desarrollar propuestas metodológicas que impliquen que el alumnado juegue un papel activo en su aprendizaje, y que se planteen tareas que hagan necesaria la participación y el compromiso de estos para que se puedan llevar a cabo.
  - (b) Implice al alumnado en la reflexión de sus aprendizajes y su proceso de aprendizaje: el profesorado debe ser capaz de hacer conscientes a sus alumnos de los aprendizajes que están desarrollando y cómo lo están haciendo a través de procesos de reflexión.
  - (c) Promueva que el alumnado proponga situaciones de aprendizaje: una forma más de implicar al alumnado en su propio aprendizaje y a la vez darle cierta responsabilidad y autonomía, es haciéndoles partícipes de la creación de ciertas tareas relacionadas con los contenidos que se estén viendo. El profesorado debe conocer estrategias para llevar esto a cabo y ser capaz de plantear propuestas que den responsabilidad en esta área al alumnado adaptadas a su edad y nivel.
3. La tercera de las competencias es evaluar los aprendizajes. El profesorado debe ser capaz de plantear procesos evaluativos integrados dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta competencia, a su vez, consideramos que se concreta en tres sub-competencias:
- (a) Establecer procesos de evaluación formativa: el profesorado debe ser capaz de planificar y llevar a cabo una evaluación cuyo objetivo sea la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y no únicamente la certificación al final del proceso del nivel alcanzado por el alumnado.
  - (b) Proporcionar retroalimentación al alumnado sobre su aprendizaje: El profesorado debe asumir la responsabilidad y la necesidad de dar feedback al alumnado a lo largo de su proceso de aprendizaje para conseguir que el alumnado haya aprendido más y mejor al final del proceso. Esta información debe ir dirigida a conocer qué se ha hecho mal y a cómo mejorarlo.

- (c) Implicar al alumnado en su evaluación: Igual de importante es que el profesorado sepa implicar al alumnado en su propio aprendizaje como que sepa hacerlo en su evaluación, dando esa autonomía y protagonismo al alumnado en todos los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesorado debe tener capacidad para enseñar al alumnado a asumir esa responsabilidad de manera progresiva utilizando para ello criterios e indicadores de evaluación concretos. Para ello, es necesario que el profesorado sepa enseñar al alumnado a tomar esa responsabilidad dándoles criterios concretos de evaluación.
- 4. Otra de las competencias que consideramos debe tener un docente de EF es la de gestionar el aula. Estas competencias hacen referencia a la capacidad del docente para hacer frente a todos los comportamientos, interrupciones, necesidades, etc., que surgen en una clase como consecuencia de las características del alumnado y las interacciones que se dan entre ellos.
  - (a) Clima del aula: el profesorado de EF debe ser capaz de generar un buen clima de aula en su clase tratando de establecer buenas relaciones entre él y su alumnado, entre el propio alumnado, etc.
  - (b) Establecer normas de conducta y comportamiento y gestionar conflictos: el profesorado debe ser capaz de establecer unas normas de comportamiento en el aula, hacerlas cumplir y cortar los comportamientos disruptivos.
  - (c) Utilizar agrupamientos que favorezcan el desarrollo personal y emocional del alumnado: el profesorado debe ser capaz de aplicar diferentes estrategias para agrupar al alumnado para la realización de las tareas de clase en función de los objetivos, tanto de aprendizaje como de desarrollo personal del alumnado, que se proponga.
- 5. La quinta competencia que consideramos es atender a los diferentes niveles de aprendizaje que existen en el aula. Esta competencia está relacionada con la capacidad del profesorado para planificar y dirigir procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a todo el alumnado conseguir los objetivos sea cual sea su nivel. Esta competencia a la vez la dividimos en:
  - (a) Adaptar las tareas a las diferentes capacidades motrices y cognitivas del alumnado: es muy importante que el profesorado sepa plantear tareas que se

adapten a los diferentes niveles que tiene el alumnado en su clase, tanto a nivel motriz o de habilidad, como a nivel cognitivo. Debe ser capaz tomar esto en consideración, tanto a la hora de programar las tareas como en la explicación o desarrollo de las mismas, tratando que todo el mundo alcance los objetivos propuestos.

- (b) Atender a las diferentes velocidades de aprendizaje del alumnado: por otro lado, debe ser capaz de tener en cuenta que entre su alumnado habrá quienes consigan los objetivos más rápido que otros, y que debe tener en cuenta este aspecto para que el alumnado que tarda más tiempo en conseguir los objetivos pueda alcanzarlos, y que aquellos que llegan antes no vean frenado su aprendizaje.
6. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Hoy en día las TIC se han convertido en un elemento más en la vida de las personas, por ello resulta importante que también sean una parte del proceso educativo y que se enseñe al alumnado la aplicación que tienen dentro del ámbito de la actividad física y el deporte
- (a) Utilizar las TIC como recurso metodológico: Debe ser capaz de emplear las TIC en las clases de EF para potenciar el aprendizaje del alumnado (utilización de dispositivos móviles/tabletas en clase, realización de blogs/webs).
  - (b) Promover que el alumnado utilice las TIC: debe ser capaz de involucrar a su alumnado en la utilización durante las clases y de forma autónoma dispositivos tecnológicos relacionados con la actividad física y el deporte (GPS, aplicaciones móviles).
7. Como parte de la labor docente que va más allá del propio proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en el aula con el alumnado, el profesorado también debe ser capaz de implicarse en el funcionamiento del centro. Es decir, debe ser capaz de realizar otro tipo de tareas que afectan a la vida del centro. Incluida en esta competencia nos encontramos:
- (a) Trabajar en equipo con el resto de docentes: colaborar con los docentes de su propia área con el objetivo de que se produzca la mayor continuidad entre unos aprendizajes y otros, y, por otra parte, que colabore con los docentes de otras materias tratando de conectar los aprendizajes de las diferentes materias y con el objetivo de poder conocer el desempeño de su alumnado en otras materias.

- (b) Implicarse en los proyectos educativos desarrollados por el centro: Debe ser un participante activo en las propuestas que se lleven a cabo en el centro buscando implicar a su asignatura y darle visibilidad.
8. Por último, encontramos la competencia de desarrollarse profesionalmente. El docente debe ser capaz de asumir la dimensión de su profesión y estar dispuesto y preparado a responder a las diferentes dificultades y requerimientos que vayan surgiendo durante su vida profesional.
- (a) Asumir los retos y responsabilidades de la profesión docente: Un docente de EF debe ser capaz de responder ante las demandas de su profesión, hacer frente a los problemas que puedan surgir, colaborar con las familias y mantenerlas informadas del progreso del alumnado, asumir puestos directivos en la organización del centro, etc.
  - (b) Formarse de forma permanente: debe estar en continua formación con el objetivo de estar al día de los últimos avances en el campo, tanto de la actividad física y el deporte como en el campo pedagógico.
  - (c) Reflexionar sobre la propia práctica: el profesional docente debe ser un agente activo y reflexivo de su propia enseñanza con el objetivo de mejorar esta cada día y adaptarla a las necesidades del alumnado.

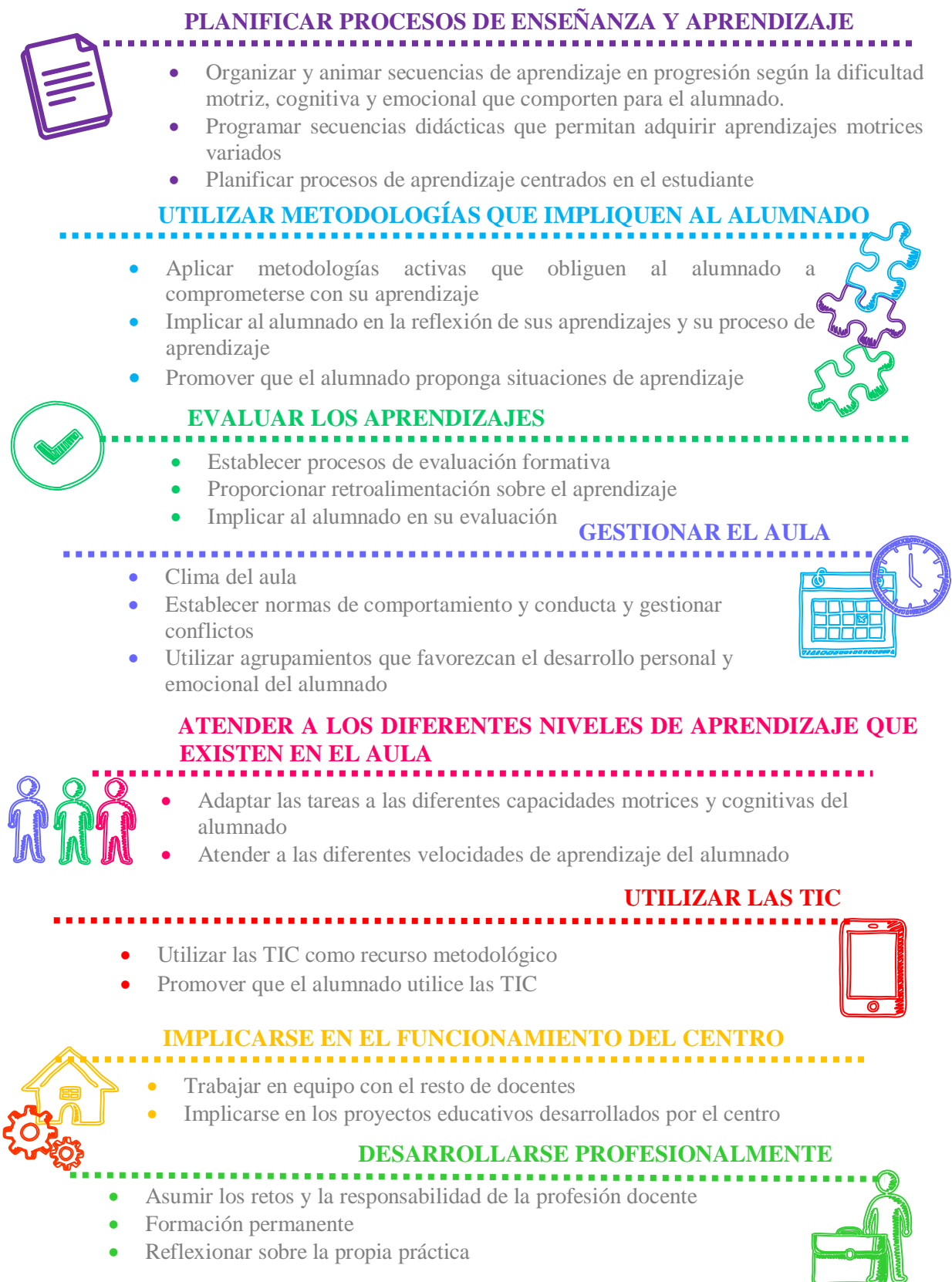


Figura 3.3. Competencias docentes del profesorado de EF

### **3.2.7.1. Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física y empleabilidad**

La universidad debe proporcionar una formación que garantice la empleabilidad de los titulados, facilitando su incorporación al mundo laboral y adaptándose a sus exigencias (Cardona-Rodríguez et al., 2016; García et al., 2008; García & Pérez, 2008). Los graduados deben percibir positivamente la adecuación de su formación para poder responder con éxito a las exigencias laborales (Elias & Purcell, 2004). Sin embargo, en muchos casos se valora que la formación recibida es insuficiente para este propósito (Gil, García & Santos, 2009; Jiménez, 2009).

La formación de los graduados de algunas de las titulaciones relacionadas con las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte requiere de una formación vinculada con las necesidades y demandas de la sociedad y del mercado laboral del ámbito de la actividad física y el deporte (Campos-Izquierdo, Jiménez-Beatty, González-Rivera, Martín & Del Hierro, 2011; Campos-Izquierdo & Martín-Acero, 2016). En varios estudios (ANECA, 2004a, 2004b; 2004c; Boned, Rodríguez, Mayorga & Merino, 2006; Campos-Izquierdo & Martín-Acero; 2016; López-Varas, 2015; Santos, Mesquita, Graça & Rosado, 2010) se han abordado las competencias que los graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte deben desarrollar durante su formación inicial en los diferentes campos en los que pueden llevar a cabo su labor profesional. Otras investigaciones se han centrado concretamente en conocer la valoración que se realiza sobre el desarrollo de las competencias docentes del profesorado de EF de Educación Primaria y Educación Secundaria (ANECA, 2004a, 2004b; 2004c; Campos, Ries & Del Castillo, 2011; Kovac, Sloan & Starc, 2008; Gallardo, 2006; Romero, 2009; Pozo & Tejada, 2012).

En la formación del profesorado parece que se constata esa brecha entre la formación recibida y los requerimientos del mundo laboral (Brouwer & Korthagen, 2005; Korthagen, 2010; Towers, 2013). El desarrollo de las competencias clave del profesorado será fundamental para la futura empleabilidad del docente, no tanto por las oportunidades de empleo, sino por la capacidad que adquieran para adaptarse a los requerimientos del contexto educativo. La realidad del aula donde los docentes impartirán sus clases demanda de un conjunto de factores y de estrategias para realizar una enseñanza de calidad (Carr, 2005).



Los estudios en este sentido se han centrado principalmente en conocer la valoración que alguno de los agentes educativos (profesorado universitario, alumnado o egresados) hacen del desarrollo de las competencias docentes (genéricas y específicas) durante la formación inicial (Tabla 3.12) y son pocos los que incluyen la valoración que hacen los egresados de la adecuación de esta formación a los requerimientos que el contexto laboral (educativo) les demanda.

Las investigaciones realizadas por la ANECA (2004a, 2004b, 2004c) y la investigación realizada por Romero (2009) buscan conocer cuáles son las competencias que deben desarrollarse durante la formación inicial del profesorado de EF. Mientras que las investigaciones de Kovac et al. (2008) y Pozo y Tejada (2012) buscan conocer la valoración que se hace sobre el grado de adquisición o desarrollo de las competencias docentes del profesorado de EF.

El Libro Blanco de Magisterio (2004a; 2004b) recoge la valoración dada por 180 profesores y profesoras de 18 universidades sobre las competencias de diferentes especialidades del Grado de Magisterio. Y el Libro Blanco de CCAFYD (ANECA, 2004c) valora las competencias que se consideran más relevantes en cada una de las cinco especialidades del título de Grado (Educación Física, Gestión, Salud, Rendimiento Deportivo y Recreación). En él hacen una comparación de las competencias más valoradas por el profesorado universitario en comparación con especialistas de cada uno de los cinco campos. Para ello, participaron 572 docentes universitarios, y un número de profesionales de los cinco sectores que no se especifica. Los docentes valoran las competencias genéricas ligeramente por encima de los profesionales (4.16 vs. 4.13). En la Tabla 3.13 se recogen las competencias más valoradas en estas dos investigaciones.

Tabla 3.12.  
Investigaciones sobre el desarrollo de competencias docentes durante la formación inicial del profesorado de EF

AUTORES	OBJETIVOS	MUESTRA	COMPET.	RESULTADOS
ANECA (2004a; 2004b)	Valorar la relevancia de las diferentes competencias que se deben desarrollar en las posibles menciones del Grado de Primaria	180 <b>docentes universitarios</b> de 18 universidades españolas	Genéricas y específicas	
ANECA (2004c)	Valorar la relevancia de las diferentes competencias que se deben desarrollar en los itinerarios del Grado en CCAfYD.	572 <b>docentes universitarios</b> y un número de <b>profesionales de los cinco sectores</b> no especificado.	Genéricas y específicas	
Kovac et al. (2008)	Áreas en las que docentes sienten una falta de competencia y cómo de a gusto se sienten con su actual nivel de competencia	85 <b>profesores de primaria y secundaria. EF</b> Eslovenia	Pedagógicas y de contenido	Diferencias en 32/34 competencias
Romero (2009)	Determinar las competencias profesionales específicas del Maestro en EF	Estudiantes (212), profesorado (29) y <b>maestros en ejercicio</b> (105). Granada	Específicas	Valoraciones por encima del punto central de la escala
Pozo & Tejada (2012)	Conocer las competencias profesionales más y menos desarrolladas durante la formación de los maestros de EF	Estudiantes (74), profesorado (15) y <b>egresados</b> (17). Huelva	Generales y específicas	Diferencias entre los tres grupos en todas competencias
Lopez-Varas (2015)	Valoración de las competencias y comparación de las posibles diferencias en la autopercepción del nivel competencias entre los diferentes cursos y sexos.	267 estudiantes CCAfYD. Madrid	Generales y específicas	Valoraciones por encima del punto central de la escala
<b>COMPETENCIAS DESARROLLADAS Y APLICACIÓN EN EL ÁMBITO PROFESIONAL</b>				
Gallardo (2006)	Valoración de las competencias: antes de iniciar los estudios universitarios, tras su finalización y tras la formación continua	72 <b>egresados</b> magisterio EF. Melilla	Generales	Las competencias aumentan con la formación
Campos et al. (2011)	Identificar las competencias más valoradas y las diferencias detectadas por los egresados en las competencias adquiridas tras finalizar sus estudios universitarios y en el uso de las mismas una vez insertos en el mercado laboral	104 <b>egresados</b> magisterio EF. Sevilla	Específicas	Diferencias en 16/17 competencias

Tabla 3.13.

*Competencias más valoradas en los Libros Blancos de Magisterio y CCAFYD)*

	MAGISTERIO	CCAFyD
<b>Genéricas</b>	Comunicación oral y escrita en lengua materna	Comunicación oral y escrita en lengua nativa
	Capacidad de organización y planificación	Toma de decisiones
		Habilidades en las relaciones interpersonales
<b>Específicas de formación</b>	Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica	
	Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular	
<b>Específicas de EF</b>	Dominar la teoría y la didáctica específica de la Educación Física, los fundamentos y las técnicas de programación del área y diseño de las sesiones, así como las estrategias de intervención y de evaluación de los resultados	Capacidad de planificar, evaluar y desarrollar programas de enseñanza
	Conocer y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades motrices, así como los beneficios que tiene sobre la salud	Capacidad para seleccionar y utilizar los métodos de enseñanza
	Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza	Capacidad para transmitir actitudes y valores
	Saber aplicar los fundamentos y las técnicas de iniciación deportiva	

Por su parte, el estudio de Romero (2009) busca conocer cuáles son las competencias profesionales específicas del Maestro en Educación Física. Para ello, valoran una muestra de 346 sujetos, de los cuales hay 212 estudiantes (de los 3 primeros cursos de la titulación), 105 maestros en ejercicio y 29 profesores de universidad. Utilizaron un Cuestionario de Competencias Profesionales del Maestro en Educación Física construido y validado para ese estudio. Las competencias proceden de diversas fuentes, entre ellas el Libro Blanco de Magisterio. El cuestionario consta de 19 ítems y se responde con una escala Likert que va de 1 (nada relevante) a 4 (muy relevante). En cuanto a los resultados, obtuvieron que se efectúan valoraciones muy positivas con respecto a las competencias, por encima del punto central de la escala.

Tabla 3.14.

*Competencias más y menos valoradas en el estudio de Romero (2009)*

Valoraciones más positivas	Valoraciones más negativas
Promover hábitos y estilos de vida saludables, estableciendo relaciones transversales con todas las áreas del currículo	Conocimiento de las danzas y juegos populares como valor cultural en el marco de la educación física
Capacidad de relación necesaria entre la actividad física con los hábitos de higiene, posturales y de salud, como contenido específico del área de educación física y como contenido transversal junto con el resto de áreas que conforman el currículum	Capacidad para gestionar y organizar actividades físico-deportivas de manera coordinada con agentes ajenos al centro educativo (relación entre ámbito formal-no formal)

Posteriormente, y tras realizar un análisis factorial encontraron que las competencias se podían agrupar en tres factores: 1. Módulo relacionado con los aspectos socio-culturales y disciplinares básicos de lo que se va a enseñar y de su intervención didáctica. 2. Módulo relacionado con la gestión y coordinación de actividades docentes y de promoción, organización y participación en actividades complementarias. Y 3. Módulo de fundamentos epistemológicos y metodológicos de la educación física.

Otra de las investigaciones, es la desarrollada por Kovac et al. (2008) que busca conocer en qué áreas los profesores de educación física eslovenos sienten una falta de competencia y cómo de a gusto se sienten con su actual nivel de competencia. Estudian las diferencias de percepción de la propia competencia en función del género, lugar de trabajo, nivel educativo, experiencia profesional y título profesional, con una muestra de 85 profesores de Primaria y Secundaria. Utilizaron un cuestionario con 34 preguntas referidas a las competencias del docente de educación física, clasificadas en tres grupos: el primero hacía referencia a aquellas competencias directamente ligadas a la implementación del currículo de educación física y que reflejan un conocimiento pedagógico del profesor del contenido; el segundo grupo estaba formado por competencias que están indirectamente ligadas con el currículo de educación física, y que incluyen contenidos y disciplinas derivados de áreas específicas como biomecánica, psicología o sociología; y el tercer grupo incluye aquellas competencias que sin estar directamente relacionadas con el currículo de educación física son necesarias para un proceso adecuado de enseñanza. Para las respuestas del cuestionario utilizaron una escala Likert del 1 al 4. Los resultados del estudio mostraron diferencias significativas en 32 de las 34 competencias entre el nivel de competencia actual y el que

desearían. Las dos únicas competencias donde no encontraron diferencias el nivel actual de competencia y el deseado fueron “filosofía e historia del deporte” y “kinesiología del deporte”. No encontraron diferencias en función de la experiencia laboral. Por último, los docentes de secundaria mostraron un menor nivel de adquisición de competencias que los de primaria en el “uso de una lengua extranjera”, “filosofía e historia del deporte”, “analizar y planificar”, “demostración de deportes no curriculares”, “didáctica de deportes curriculares”, “didáctica de deportes no curriculares”, “enseñanza curricular”, “trabajo con alumnos con necesidades especiales” y “alfabetización”.

Pozo y Tejada (2012) en su estudio buscan conocer las competencias profesionales más y menos desarrolladas durante la formación de los maestros de educación física de la Universidad de Huelva según la percepción de estudiantes (74 de tercer curso), profesores (15) y egresados (17). Para ello utilizaron un cuestionario de competencias generales y específicas con una escala Likert del 1 al 5. Encontraron diferencias significativas entre los tres grupos en todas las competencias generales y específicas.

Tabla 3.15.

*Competencias más y menos valoradas en el estudio de Pozo y Tejada (2012)*

	Alumnado	Profesorado universitario	Egresados
Más valoradas	<b>GENÉRICAS</b>		
	Comportarse con ética y responsabilidad social como ciudadano y como profesional	Capacidad para gestionar y organizar actividades físico-deportivas de manera coordinada con agentes ajenos al centro educativo (relación entre ámbito forma-no formal)	Comportarse con ética y responsabilidad social como ciudadano y como profesional
	Trabajar de forma colaborativa	Trabajar de forma colaborativa	Trabajar de forma colaborativa
Menos valoradas	Trabajar en equipo de forma cooperativa, para organizar y planificar el trabajo, tomando decisiones y resolviendo problemas, tanto de forma conjunta como individual	Trabajar en equipo de forma cooperativa, para organizar y planificar el trabajo, tomando decisiones y resolviendo problemas tanto de forma conjunta como individual	
	Expresarse de manera oral y escrita en varias lenguas	Expresarse de manera oral y escrita en varias lenguas	Expresarse de manera oral y escrita en varias lenguas
Más valoradas	<b>ESPECÍFICAS</b>		
	Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela	Conocer el currículo escolar de la educación física	Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica
	Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la EF	Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física	Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física
	Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años	Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma	
Menos valoradas	Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa	Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa”.	Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa

Sin embargo, en muchos casos no se percibe una conexión entre lo que se aprende o la forma en cómo se aprende durante la formación inicial y lo que después es necesario para

desarrollar la práctica educativa (Downing & Dymont, 2013). Dentro del campo de la educación física apenas encontramos investigaciones que comparen la percepción tras la formación inicial de egresados en ejercicio con egresados que no ejercen sobre las competencias docentes adquiridas durante la carrera. Las investigaciones de Campos et al., (2011) y de Gallardo (2006) valoran la comparación que hacen egresados de las competencias específicas adquiridas y cómo las valoraban al finalizar la carrera, preguntándoles por ambas situaciones una vez están trabajando. Sin embargo, estos estudios han sido llevados a cabo en muestras pequeñas de egresados ( $n < 105$ ) y se han centrado en los egresados de Magisterio de Educación Física, sin contar con egresados de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

El estudio de Gallardo (2006) busca conocer la valoración que hacen los egresados de la Diplomatura de Educación Física de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada sobre las competencias que consideran tenían antes de comenzar la carrera, al finalizarla y tras la formación continua. En el estudio participaron 6 promociones, desde la promoción de 1993/1994 hasta la de 2000/2001, con un total de 72 participantes. Utilizaron un cuestionario que constaba de 16 competencias y se les preguntaba por los tres momentos de su desarrollo profesional (antes de la carrera, tras la finalización de esta y tras la formación continua). Manifestaron que al comenzar la carrera tenían cierto conocimiento técnico (61.1%), y un 58.8% respondió que tenía bastante o muchos conocimientos prácticos relacionados con la educación física. En las competencias generales el 100% de la muestra responde que al menos posee “algo” competencias como “capacidad de resolución de problemas” o “coordinación de trabajo en equipo”. Después de la formación universitaria, los egresados puntúan positivamente todas las competencias a excepción de las relacionadas con el “conocimiento en lenguas extranjeras”. Tras su formación continua, casi todas las competencias obtienen un bastante a excepción de las relacionadas con las lenguas extranjeras.

Por otra parte, compararon estas competencias en cada uno de los momentos en función de si las personas estaban o no trabajando en esos momentos. Antes de la formación inicial solo hay diferencias en “conocimientos sobre nuevas tecnologías de la información”,

diferencias que también se presentan después de la formación universitaria y de la formación continua (siempre tienen más los que no trabajan). Después de la formación continua, también aparecen diferencias en “planificación del trabajo y del tiempo” (los que trabajan lo valoran más positivamente) y tras la formación continua aparece en “capacidad creativa, innovadora y crítica (lo valoran más positivamente los que trabajan).

Campos et al. (2011) por su parte buscan identificar las diferencias detectadas por los egresados de Magisterio en Educación Primaria (Mención en Educación Física), en las competencias adquiridas tras finalizar sus estudios universitarios y en el uso que hacen de las mismas una vez insertos en el mercado laboral. Para ello, contaron con la participación de 104 egresados de Magisterio en Educación Primaria (Mención en Educación Física) de la Facultad de Ciencias de Educación de Sevilla de las promociones comprendidas entre 1998/1999 hasta 2003/2004. Para recabar esta información utilizan un cuestionario formado por 63 ítems distribuidos en 6 bloques, y toman dos preguntas para conocer la valoración que los egresados hacen de la adquisición de 17 competencias (adaptadas de las competencias específicas del Libro Blanco de Magisterio) tras finalizar sus estudios universitarios y tras su inserción en el mercado laboral. Encontraron que las competencias más valoradas son “aplicar juego, recursos didáctico y contenido de enseñanza” (3.66), “trabajar la expresión corporal” (3.50), y “trabajar iniciación deportiva” (3.49). Para la aplicación en el trabajo, las mejores valoradas son: “aplicar juego, recurso didáctico y contenido de enseñanza” (3.06), “promover hábitos de salud, higiene y alimentación” (3.01), “trabajar iniciación deportiva” (2.76), y “trabajar capacidades físicas” (2.76). Existen diferencias significativas en 16 de las 17 competencias estudiadas, la única que es igual en la valoración al terminar la carrera y en la aplicación en el trabajo es “detectar dificultades anatómico-funcionales, cognitivas y de relación social”.

No hemos encontrado ninguna investigación que se centre en estudiar de forma conjunta las competencias docentes específicas de EF, las competencias genéricas y las competencias docentes genéricas de las titulaciones de Magisterio (especialidad EF) y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.



### 3.2.8. Aprendizaje de competencias en Educación Superior

Tras la implantación del aprendizaje basado en competencias se ha tenido que plantear y desarrollar en la enseñanza universitaria un enfoque centrado en el estudiante, en el que el alumnado es el principal protagonista (Wagenaar, 2006). Este nuevo enfoque conlleva una serie de cambios en la forma de organizar y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del profesorado. Estos cambios deberán verse reflejados en todos los elementos que forman parte de este proceso, desde la planificación, pasando por la metodología, hasta la evaluación que se vaya a llevar a cabo (Villa, Campo, Arranz, Villa & García, 2013).

- La planificación: Desde un punto de vista administrativo, la programación de las materias docentes en el EEES requiere desarrollar una “guía docente” donde se recojan las competencias (genéricas y específicas a desarrollar en la materia), los resultados de aprendizaje, los contenidos, metodología, sistema de evaluación, temporalización, trabajo presencial y trabajo autónomo, etc. a partir de lo plasmado en los Títulos desarrollados por cada universidad para cada titulación. El objetivo principal de estas guías es que el alumnado tenga acceso a la información de las asignaturas antes de dar comienzo a las mismas y organizar el trabajo autónomo del estudiante (Zabalza, 2004).

Según Lasnier (2000) esta planificación deberá tener en cuenta una serie de características que favorecerá el desarrollo de competencias. Se debe plantear el aprendizaje desde la **globalidad**. Tanto la propuesta de competencias, como las tareas que se planteen deberán abordarse desde la totalidad, evitando la fragmentación excesiva del aprendizaje. Desde las propuestas de estos dos elementos, en un primer momento se deberán trabajar desde la globalidad, para posteriormente trabajar los componentes de la competencia por separado y actividades específicas, volviendo después a la competencia y a actividades integradoras. Las propuestas de aprendizaje deben partir del **conocimiento previo** del alumnado, vinculando los nuevos aprendizajes con los previos y siendo **significativos** para el alumnado, partiendo de situaciones reales. Se deberán

plantear tareas de aplicación, de manera que aquellos conocimientos que se hayan adquirido se puedan **aplicar en un contexto real** y **transferir** la utilización de la competencia a otras situaciones donde sea aplicable (Yániz, 2008). Todos los elementos que componen la programación (tareas de enseñanza y aprendizaje, metodología, evaluación, etc) deben ser coherentes entre ellos, y con las competencias establecidas en esa asignatura.

- Metodología: en el aprendizaje por competencias, el docente debe cambiar su rol, pasando a ser un guía del proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que los estudiantes pasan a ser los protagonistas del mismo, teniendo un papel activo en su aprendizaje y el profesorado adquiere un papel de facilitador o guía del aprendizaje (Biggs, 2005; Chocarro, González-Torres & Sobrino, 2007; Dochy, Segers & Sluijsman, 1999; Madrid Izquierdo, 2005; Rodríguez Izquierdo, 2009). Para que esto se produzca, es necesario propiciar situaciones que coloquen al alumnado en una posición en las que deba buscar, seleccionar, analizar, evaluar, etc., y que trabaje de forma cooperativa, creativa, intercambiando opiniones, ideas, etc., y aplicándolo en un contexto determinado. La combinación de diferentes métodos será lo que llevará a un aprendizaje global y centrado en las competencias (Yániz, 2006). De Miguel (2005) presenta una serie de métodos adecuados para su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. Estos son:

- Clase magistral. Este método se basa en la transmisión de conocimientos por parte del docente al alumnado. Considera al profesorado como una persona experta en la materia y con habilidades didácticas que le hacen propicio para la transmisión de la información y su comprensión por parte del alumnado.
- Estudio de casos: Se utiliza para la adquisición de aprendizajes a través del análisis de casos reales o simulados. Se analiza un problema o caso real con el objetivo de profundizar en el mismo, analizando, interpretándolo, reflexionando, contrastando datos, etc., teniendo que mostrar la forma en que han resuelto ese problema y las posibles

soluciones al mismo. Este método sirve para relacionar la teoría y la práctica.

- Resolución de ejercicios y problemas: Para poner en práctica los conocimientos adquiridos a través de la resolución de problemas propuestos por el profesorado, aplicando fórmulas, rutinas, procedimientos, etc. en situaciones diferentes a las que se habían utilizado previamente.
- Aprendizaje basado en problemas: Se basa en la resolución de problemas reales o ficticios de la vida cotidiana por parte de los estudiantes. El profesorado planteará preguntas que guíen y ayuden a los estudiantes a la resolución del problema
- Aprendizaje basado en proyectos: realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos. Hace necesaria una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje por parte del alumnado, y la integración de aprendizajes de varias áreas para resolver el proyecto planteado. El objetivo de este método es aprender a hacer algo, ya que el objetivo final no es la resolución del proyecto en sí mismo, sino la aplicación de diferentes competencias.
- Aprendizaje cooperativo: Desarrollar aprendizajes cooperando con otros compañeros. El alumnado es responsable de su propio aprendizaje y del de sus compañeros/as, aprendiendo unos de otros, y propiciando el desarrollo de aprendizajes a nivel cognitivo y actitudinal (actitudes, valores, trabajo en equipo, etc.).
- Contrato de aprendizaje: tiene el objetivo de desarrollar el aprendizaje autónomo a través de un acuerdo establecido entre el profesorado y el alumnado, donde el profesorado supervisará el aprendizaje del alumnado. Será necesario el compromiso de ambos y su implicación en el proceso.

- Evaluación: la evaluación es un aspecto central de los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en competencias. La forma de evaluar los aprendizajes, dentro de los planteamientos del EEES, no puede verse reducida a un examen final de conocimientos teóricos, sino que debe tener en cuenta el rendimiento total del alumnado, dando lugar a la utilización de otros instrumentos de evaluación y a otros criterios valorativos (De Miguel, 2006; Mateo et al., 2009; Palacios-Picos, 2004; Villardón, 2006). Para poder dar respuesta a estas demandas, muy probablemente la evaluación formativa y la promoción de prácticas de evaluación compartida ofrece más garantías. Aunque en el siguiente capítulo profundizaremos en las características de este tipo de evaluación, a continuación, vamos a esbozar algunas de las más significativas (Giné, García & Halbaut, 2016; Mateo et al., 2009):
  - Las tareas evaluativas deben ser lo más cercanas a la vida real
  - La evaluación debe servir para mejorar el aprendizaje, proporcionado retroalimentación al alumnado
  - La evaluación debe recoger los contenidos más importantes en el aprendizaje del alumnado.
  - Las tareas de evaluación deben fomentar la participación del alumnado en la evaluación y su comprensión del grado de logro obtenido en los distintos aprendizajes.
  - Debe utilizar una diversidad de instrumentos e implicar a diversos agentes (Cano, 2008).

### **3.3. Evaluación formativa**

Por último, como hemos visto, se aprecia que la evaluación formativa va a tener un papel fundamental en el desarrollo de competencias, tal y como se expondrá a continuación. La forma en que el profesorado evalúe los aprendizajes puede contribuir a un mayor o menor grado de desarrollo de las mismas. Para que la evaluación se ajuste a un modelo de aprendizaje por competencias debe ser una evaluación que fomente el aprendizaje a través de la retroalimentación, debe apostar por una utilización variada de instrumentos de evaluación y de varios instrumentos en el mismo proceso, así como de la participación de varios agentes implicados en el proceso para evaluar la adquisición y desarrollo de los aprendizajes. Esta forma de evaluar, que hemos comenzado a esbozar al final del anterior bloque, se ajusta a lo que conocemos como *evaluación formativa*. A lo largo de este apartado concretaremos qué se entiende por evaluar, y específicamente qué se entiende por evaluación formativa y sus características; se describirán los principales momentos de la evaluación, la utilidad del feedback para mejorar el aprendizaje, las formas de participación del alumnado y se presentarán los diferentes instrumentos susceptibles de ser usados en los procesos evaluativos.

A lo largo de este apartado, también vamos a hacer referencia a la aplicación por parte del profesorado de la evaluación formativa en las clases de EF de primaria y secundaria, con el objetivo de conocer el tipo de propuestas que se han llevado a cabo en estos niveles educativos y ver las posibilidades que ofrece.

#### **3.3.1. ¿Qué es evaluar?**

##### **3.3.1.1. Evolución en la forma de entender la evaluación**

En este trabajo nos vamos a centrar principalmente en conocer las características de la evaluación formativa, al tener unos rasgos cercanos a los planteamientos metodológicos y formativos propuestos por el EEES. No obstante, comenzaremos presentando brevemente la concepción tradicional de la evaluación, la cual sigue usándose en un gran número de contextos educativos.

De forma general podemos decir que evaluar es un proceso sistemático de recogida de información, análisis de dicha información y emisión de un juicio sobre ella (Sanmartí, 2010). Tradicionalmente, este juicio tenía exclusivamente un carácter social. Su objetivo era certificar el grado de adquisición de unos conocimientos por parte del alumnado (Black et al., 2002). Este modelo de evaluación, según Pérez Gómez (1985) se caracteriza por la búsqueda de la objetividad en la evaluación con la finalidad de medir de la forma más fiable posible los productos obtenidos por el alumnado tras el proceso de enseñanza y aprendizaje, comparando los resultados obtenidos por este con los del grupo. Así, su finalidad es de carácter sumativo, valorando únicamente el resultado obtenido al final del proceso, principalmente a través de test o exámenes (Dunn & Mulvenon, 2009; Gimeno Sacristán, 1992). Al final, la evaluación se reduce únicamente al establecimiento de una calificación, equiparándose evaluar con calificar, y limitándose la evaluación a la realización de un examen o test para el establecimiento de esta calificación (López-Pastor, 1999). El profesorado es el único encargado de evaluar y el aprendizaje del alumnado el único objeto de la evaluación (Jorbá & Sanmartí, 1996). Esta forma de evaluación se encuadra dentro de una racionalidad técnica o tradicional (Velázquez-Buendía & Hernández Álvarez, 2004). Esta racionalidad parte del positivismo y utiliza la ciencia para solucionar los problemas que la enseñanza plantea. No duda en separar los hechos y las conductas de los contextos en los que adquieren sentido y significado (Álvarez Méndez, 2011).

Esta concepción de la evaluación ha llevado a que se confundan y se utilicen de forma indistinta los términos de evaluación y calificación y a lo que es más peligroso aún, a que la evaluación se interprete como calificación, examen, pruebas... (López-Pastor, 2004). Esto hace que en la mayoría de los casos el alumnado deje de lado el aprendizaje por el propio aprendizaje y centre su interés únicamente en estudiar y aprender para el examen, no teniendo relevancia ni importancia los trabajos que no sean calificados. Esta forma de entender la evaluación únicamente conduce a establecer diferencias entre el alumnado, seleccionar y clasificar en función de sus calificaciones o notas (López-Pastor, 2005b). Sin embargo, como se presenta en la Figura 3.4. evaluar y calificar tienen funciones y finalidades diferentes, y, por tanto, no podemos hablar indistintamente de uno y de otro.

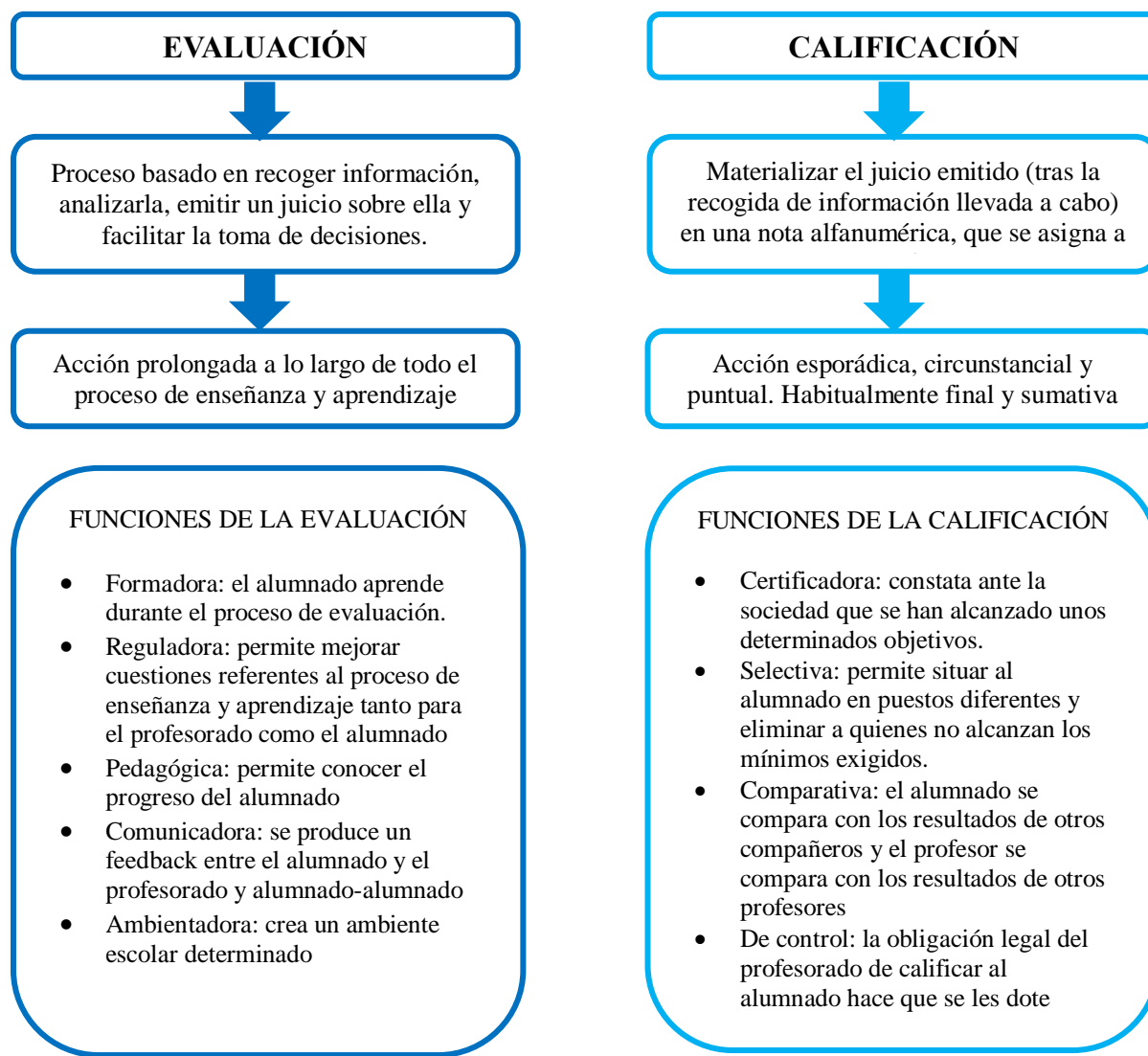


Figura 3.4. Diferencias entre evaluación y calificación. Tomada de Hamodi (2015)

La forma tradicional de entender la evaluación, como calificación, comienza a desaparecer cuando analizamos la misma desde una racionalidad práctica (Álvarez Méndez, 2011). Este paradigma considera los procesos de análisis, interpretación, comprensión y solución de problemas, y no únicamente el contrastar los resultados obtenidos con los objetivos preestablecidos (Pérez Gómez, 1985). La importancia la adquiere el proceso que ha conducido al resultado obtenido, y a la recogida de información que permita mejorar este, buscando una participación de las personas en la construcción de su propio conocimiento a través de un aprendizaje reflexivo, donde no solo se analice lo que saben sino también como

lo han aprendido (Álvarez Méndez, 2011). Bajo esta perspectiva lo que adquiere relevancia es el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se busca valorar qué es lo que está pasando, qué puede estar fallando y corregirlo, con el objetivo de mejorar el aprendizaje del alumnado y la enseñanza del profesorado (Bennett, 2011; Wiliam & Black, 1996). Según López-Pastor (1999), esta forma de evaluación debe estar integrada en la práctica docente y no ir aparte del proceso educativo; debe estar al servicio de las personas implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto el profesorado como el alumnado deben ser objeto de la evaluación; se debe buscar perfeccionar el trabajo realizado, no ser un mero calificador. Cuando la evaluación conjuga estos factores podemos hablar de evaluación formativa. El término formativo unido al de evaluación comienza a ser utilizado por Scriven (1967) para distinguir la evaluación que reúne estas características de la evaluación sumativa. Tras la revisión de 681 estudios sobre el impacto de diversos aspectos de la evaluación formativa (por ejemplo, feedback, la participación del alumnado...) sobre el aprendizaje, realizado por Black y Wiliam (1998a) comienzan a plantearse y desarrollarse más propuestas bajo esta forma de entender la evaluación en todos los niveles educativos.

Tabla 3.16.

*Diferencias principales entre la evaluación tradicional y la evaluación formativa según Álvarez Méndez (2011).*

Evaluación tradicional. Racionalidad técnica	Evaluación formativa. Racionalidad práctica
Referida a criterios o normas	Referida a principios educativos
Heteroevaluación	Participativa (auto-, co-evaluación)
Puntual	Continua
Preocupación por fiabilidad, validez	Preocupación por comprensión, bondad
Medida del rendimiento	Evaluación del aprendizaje
Centrada en el resultado o logro de objetivos	Atención puntual a todo el proceso
Examen	Variedad de instrumentos
La evaluación ocupa tiempo y espacio aparte	Evaluación integrada en tareas de aprendizaje
Aplicación de criterios no explicitados	Negociación de criterios de evaluación



### **3.3.3. Evaluación formativa**

#### **3.3.3.1. Características**

La evaluación formativa se define como la forma en que el profesorado recoge información sobre el aprendizaje del alumnado y su propia enseñanza con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Boston, 2002; Casanova, 2007; Hanna & Dettmer, 2004; Heritage, 2007; López-Pastor & Sicilia, 2017; Pérez-Pueyo, Julián & López-Pastor, 2011). Su objetivo es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ayudando por un lado a que el alumnado aprenda más y por otro a que el profesorado mejore su práctica docente. En esta investigación nos vamos a centrar únicamente en la dimensión del aprendizaje y cómo la evaluación formativa ayuda a que el alumnado adquiera en un mayor grado las competencias a desarrollar. Por ello, los diferentes elementos a los que se hace referencia en estos apartados están relacionados, únicamente, con esta dimensión sin entrar a valorar la evaluación de la enseñanza o del proceso.

En este apartado concreto queremos conocer y profundizar en aquellos aspectos que caracterizan a la evaluación formativa. Para ello, vamos a seguir los cinco puntos que Wiliam y Thompson (2007) y Wiliam y Leahy (2015) recogen como estrategias clave para el desarrollo de la evaluación formativa: (a) clarificar, compartir y comprender los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación con el alumnado; (b) fomentar debates, preguntas, discusiones y tareas en clase que pongan en evidencia el aprendizaje del alumnado; (c) dar feedback que fomente que se aprenda más; (d) implicar al alumnado en su propio aprendizaje; (e) implicar al alumnado en el aprendizaje de sus compañeros.

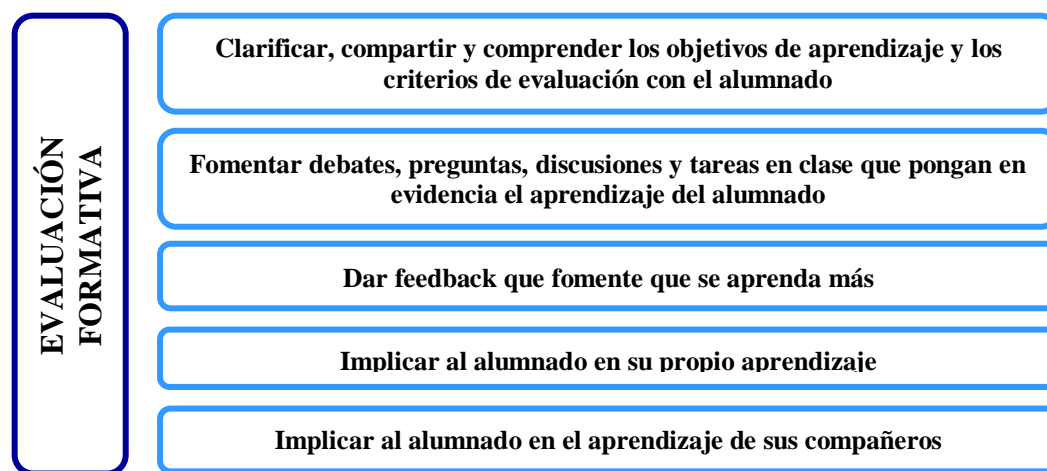


Figura 3.5. Estrategias clave para el desarrollo de la evaluación formativa (Elaboración propia).

**(a) Clarificar los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación con el**

**alumnado:** Uno de los aspectos que delimitará la capacidad para conseguir un mayor aprendizaje y que el alumnado sea capaz de utilizar de forma adecuada la información facilitada por otros agentes será el conocimiento de lo que se requiere de él en una materia a partir del conocimiento de los objetivos de aprendizaje y los criterios con los que va a ser evaluado. El docente debe dar información al alumnado sobre el sistema de evaluación (criterios que se van a utilizar para evaluarles, técnicas de evaluación que se van a emplear, actividades de evaluación a realizar, momentos en los que se deben realizar y entregar, quién las va a evaluar, etc.) (Villardón, 2006). Esta fase prepara un clima adecuado para que el seguimiento pueda tener lugar (Benito & Cruz, 2005; Giné & Parcerisa, 2000). Ayudará al alumnado a ser conscientes de lo que se espera de ellos en una materia o en un proceso de enseñanza y aprendizaje.

**(b) Fomentar actividades que pongan en evidencia el aprendizaje del alumnado:**

La evaluación formativa puede ser formal, cuando hace referencia a un contexto curricular con un marco evaluativo, y a través de actividades estructuradas (Popham, 2013). Esta, según Shavelson et al. (2008) puede ser aquella establecida en el currículum o los planes de estudio y que tratan de evaluar la consecución de una

serie de sub-objetivos que deberían haber adquirido en un momento determinado y que si no han alcanzado no pueden pasar al siguiente nivel. Otras de las formas de llevar a cabo esta evaluación formal, estaría en un punto intermedio. Es una evaluación planificada, deliberada, donde el profesorado planifica formas de encontrar el espacio entre lo que el estudiante sabe y lo que le hace falta saber. Por último, encontramos la evaluación informal, que se da a través de momentos de encuentro entre el profesorado y el alumnado no estructurados, donde se producen situaciones que derivan en proporcionar un feedback que va a ser fundamental para que el aprendizaje se produzca (Ruíz-Primo, 2011; Yorke, 2003).

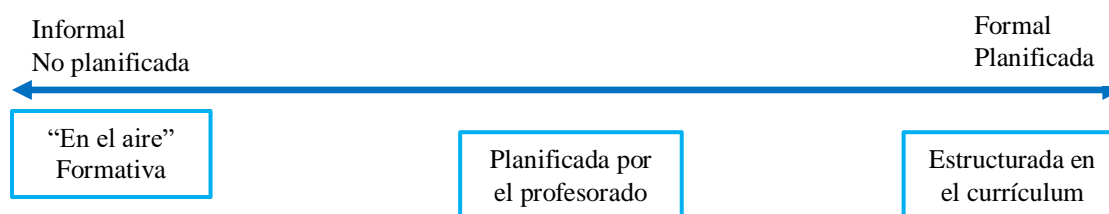


Figura 3.6. Continuum sobre la forma en que pueden desarrollarse las prácticas de evaluación formativa. Tomado de Shavelson et al. (2008)

- (c) **Dar feedback:** Como hemos visto, la evaluación formativa tiene dos características que la identifican: (a) la recogida de información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; y (b) la devolución de una retroalimentación sobre cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de mejorarlo. Por ello, se puede decir que la evaluación es verdaderamente formativa si se da un feedback que indique la existencia de una brecha de aprendizaje entre el nivel actual del trabajo evaluado y el estándar requerido (Taras, 2005), y para adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado (Black & Wiliam, 1998a; 1998b; Sadler, 1989; Wiliam, 2006). El feedback se puede definir como la información que se transmite sobre lo exitoso que está siendo o ha sido la realización de algo. Esta información debe poder utilizarse para reducir la brecha existente entre el nivel que se ha alcanzado en un momento determinado y el nivel deseado a alcanzar (Sadler, 1989). Son varios los autores (Heritage, 2007; Stiggins, 2005) que coinciden en la importancia del feedback como elemento para avanzar y mejorar en su aprendizaje.

Heritage (2007) incide en que se debe informar al alumnado de cuál debe ser el siguiente paso que debe dar en su aprendizaje y que este sea capaz de utilizarlo para mejorar el aprendizaje. Otro de los elementos que propone es que para poder dar este feedback se debe identificar la brecha que existe entre lo que el estudiante sabe o conoce y los objetivos educativos propuestos, determinando si se debe continuar así o introducir algún cambio (Nicol & Mcfarlane-Dick, 2006). Si la brecha existente es muy grande o muy pequeña puede desmotivar al alumnado en su proceso de aprendizaje. Por último, para poder detectar esta brecha correctamente y saber en qué aspecto del aprendizaje es necesario incidir con el feedback, es recomendable que exista una progresión de aprendizaje, es decir, que haya una serie de sub-objetivos que faciliten ver cuáles son las necesidades específicas del alumnado. El fin último de esta información debe ser permitir al alumnado fortalecer su capacidad para auto-regularse (Nicol & Mcfarlane-Dick, 2006).

Concluimos que hay tres aspectos fundamentales para que el feedback tenga utilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos son (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989; Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2007): (i) el alumnado debe conocer cuáles son los objetivos, metas, criterios a alcanzar. Estos deben estar clara y correctamente definidos para que el alumnado no tenga ninguna duda de dónde debe llegar; (ii) el alumnado debe recibir información sobre su progreso, cómo lo está haciendo, es decir, en qué punto está con respecto a los objetivos o metas anteriormente propuestos y qué le falta para alcanzarlos; (iii) debe tener información sobre qué es lo que puede o debe hacer para avanzar en su aprendizaje y así reducir la brecha existente entre el punto en el que se encuentra y el que quiere alcanzar. Esta información, no se limita a comunicarle al alumnado cómo lo está haciendo, sino que le ofrece apoyos para saber cómo mejorar aquello que está haciendo. Se incluye información que mejore el aprendizaje, la auto-regulación del proceso de aprendizaje, estrategias para realizar las tareas, información sobre lo que se comprende y lo que no el alumnado, etc. Esta información será la que pueda tener un mayor impacto en el aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007).

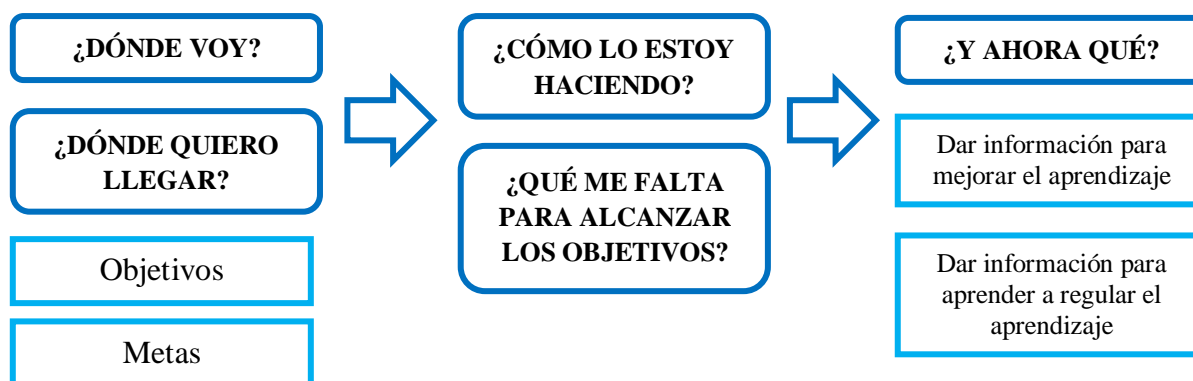


Figura 3.7. Elementos para que el feedback sea efectivo en el proceso. Propio a partir de Hattie & Timperlay (2007)

En todo este proceso, no solamente se debe proporcionar feedback al alumnado, sino que hay que entrenarles en la utilización de la información que reciban, ya sea del profesorado, un compañero/a o de él mismo (Furnborough & Truman, 2009). También se le debe formar para establecer conexiones entre el feedback que recibe y las características del trabajo que produce, y cómo utilizar esta información para mejorar su trabajo en el futuro (Sadler, 1998). El objetivo final del feedback en educación superior debe ser formar al alumnado para supervisar, evaluar y regular mejor su propio aprendizaje cuando sus profesores no estén cerca, o se encuentren fuera de un ámbito de educación formal (Nicol, 2015). Es decir, fomentar la autorregulación y que sea el alumnado el que elabore su propio feedback.

Para que el feedback sea efectivo debe cumplir una serie de características que han sido presentadas por diversos autores (Boud & Molloy, 2013; Gibbs & Simpson, 2004; Nicol & Mcfarlane-Dick, 2006; Spiller, 2009). A continuación, presentamos algunas de las clasificaciones realizadas.

Biggs y Simpson (2004) presentan siete características de un feedback efectivo: (1) suficiente feedback, tanto en lo referente a las veces que se proporciona como a la calidad del mismo; (2) centrado en la realización del alumnado, en su aprendizaje y en las acciones que están bajo su control, y no en el propio alumnado y sus características; (3) recibido por el alumnado cuando todavía les permite prestar atención a los aprendizajes futuros o recibir apoyos; (4) apropiado para el propósito

de la evaluación y los criterios de éxito/objetivos establecidos; (5) apropiado en relación con la comprensión de lo que deberían estar haciendo; (6) de utilidad, es decir, se recibe y posteriormente se utiliza para mejorar el aprendizaje; y (7) el alumnado activa el proceso de retroalimentación cambiando su forma de afrontar las tareas futuras.

Nicol y Mcfarlane-Dick (2006) presentan otras 7 características de un feedback efectivo: 1. Ayuda a clarificar qué es una buena realización (objetivos, criterios, estándares); 2. Facilita el desarrollo de la autoevaluación en el aprendizaje; 3. Da información de alta calidad al alumnado sobre su aprendizaje; 4. Fomenta el dialogo con el profesorado y entre el alumnado en relación al aprendizaje; 5. Fomenta pensamiento motivacionales positivos y la autoestima; 6. Ofrece oportunidades para reducir la brecha entre la actual realización y la deseada; 7. Da información al docente que puede ser usada para ayudar a mejorar la enseñanza

Spiller (2009), por su parte, recoge como características para un feedback efectivo: (a) promover el diálogo y la conversación alrededor de los objetivos de las tareas de evaluación; (b) enfatizar en los aspectos instruccionales del feedback y no solo las dimensiones de corrección; (c) dar información sobre cómo mejorar para que el alumnado consiga realizar la tarea acercándose más a los objetivos; (d) especificar los objetivos de las tareas de evaluación y el uso del feedback para relacionar la realización del estudiante con los objetivos de evaluación propuestos; (e) la participación del alumnado a través de diálogos sobre lo que han hecho y lo que tienen que hacer para mejorar, tareas para ayudarles a comprender los criterios, incorporando el auto- y co- feedback, facilitando información que fomente la autogestión del propio aprendizaje; (f) la inmediatez del feedback, ya que cuanto más cerca del aspecto a mejorar se proporcione más fácil le será al alumnado reconocer aquello que debe mejorar, y poder aplicar y mejorar lo detectado en siguientes tareas.

Boud y Molloy (2013) consideran que un feedback efectivo será aquel que: (a) involucre al alumnado en conversaciones sobre su aprendizaje y como conseguir que mejore su realización; (b) facilitar procesos de feedback en los que participe el

alumnado supervisando y evaluando su propio aprendizaje; (c) mejora las capacidades del alumnado para el aprendizaje a lo largo de la vida a través del desarrollo de habilidades para el establecimiento de metas y la planificación de su aprendizaje; (d) diseñar tareas de evaluación que fomenten la participación del alumnado en la creación, procesamiento y utilización de varias fuentes de forma que se mejore el aprendizaje.

**(d) y (e) Fomentar la implicación del alumnado en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros:** La implicación del alumnado en los procesos evaluativos contribuye a reforzar el carácter formativo de la evaluación (Gil & Padilla, 2009). De esta forma el alumnado comparte responsabilidad con el profesorado y colabora con ellos en las tareas de evaluación. La implicación del alumnado en su propia evaluación y en la de sus compañeros tiene una serie de ventajas y beneficios sobre el proceso educativo que López Pastor (2005b) resume en: mejora el aprendizaje y los procesos educativos generados; fomenta el análisis crítico y la autocrítica, es decir, debe ayudar tanto al profesorado como al alumnado a tomar conciencia de sus puntos fuertes y débiles de un trabajo y sobre todo, a informar de cómo mejorarla; desarrolla la autonomía del alumnado, la formación de personas responsables y el desarrollo de una educación democrática, para poder avanzar en este sentido se debe dar responsabilidad al alumnado en todos los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje; coherente con las convicciones educativas. A esto se añade que cuando se permite al alumnado participar en este proceso esto revierte positivamente sobre su aprendizaje (Hortigüela & Pérez-Pueyo, 2016a).

Podemos distinguir tres formas diferentes de participación del alumnado. Estas son:

- Autoevaluación (en inglés, *self-assessment*): hace referencia a la evaluación que un estudiante realiza sobre sí mismo, su propio trabajo, su proceso de aprendizaje, un resultado propio, etc. (Dochy, Segers & Sluijsman, 1999; López-Pastor, 2005b, 2006, 2012; Pérez Pueyo, Julián & López Pastor, 2011). Esta es una forma de evaluación que busca desprender la dependencia del alumnado sobre los juicios emitidos por el docente (McDonald, Boud, Francis & Gonzi, 2000), con el objetivo de que el alumnado compruebe su

propio nivel de aprendizaje, lo reoriente en el caso de que fuese necesario, y desarrolle el aprendizaje autónomo como objetivo último (Delgado & Oliver, 2009; Fraile-Aranda, 2010). Aunque habitualmente este término se utiliza para referirse al alumnado, también puede estar haciendo referencia al profesorado (López Pastor, 2006a). Según Hamodi (2016b) la autoevaluación puede ser: individual, una persona se evalúa a sí misma; o grupal, un grupo se evalúa a sí mismo.

Es importante fomentar esta forma de evaluación por los numerosos beneficios que tiene, tanto en el desarrollo de la autonomía, la honradez, la confianza en sí mismo, etc. (Fraile-Aranda, 2010), además de fomentar los valores democráticos, así como el desarrollo de la auto-regulación y la auto-determinación (Fernández-Balboa, 2005). Para que el proceso resulte satisfactorio y se realice con seriedad, se debe introducir al alumnado en la autoevaluación de forma progresiva, dándole pautas y poniendo en su conocimiento los objetivos de aprendizaje, las operaciones necesarias para poder realizar la actividad propuesta y los criterios de evaluación (Casanova, 2007; Sanmartí, 2010). Poco a poco se aumentará la complejidad y se irá cediendo cada vez más responsabilidad al alumnado (Lorente-Catalán & Kirk, 2014).

Este proceso por el cual el alumnado se auto-evalúa y produce un feedback sobre su propia ejecución debe conducir al alumnado a la autorregulación de sus aprendizajes. El objetivo fundamental debe ser que el alumnado sea capaz de detectar las dificultades y establecer mecanismos efectivos de mejora (Gairín, 2009). La autorregulación de los aprendizajes según Sanmartí (2010), tiene como finalidad conseguir que los estudiantes construyan su propio sistema de aprendizaje y lo mejoren progresivamente. Esto será fundamental para que los aprendices vayan adquiriendo la mayor autonomía posible

- Co-evaluación (en inglés, *peer-assessment*): también denominada evaluación entre pares o iguales. Generalmente consiste en la evaluación de un/a



estudiante a otro/a sobre su proceso, trabajo, resultado, etc. (Fachikov, 1995). Según Boud et al. (2010), debe promoverse y desarrollar la capacidad de evaluación a sus compañeros/as para volverse aprendices autónomos. Esta forma de evaluación también puede darse entre el profesorado. En este caso, se suele usar la terminología de profesor/a observador/a, amigo/a crítico/a u observador/a externo/a (López Pastor, 2006a; Pérez Pueyo, Julián & López Pastor, 2011). Al igual que en la autoevaluación, puede ser: (a) individual o (b) grupal. A su vez, la co-evaluación grupal puede dividirse en: (i) intergrupal, hace referencia a la evaluación de un grupo a otro; e (ii) intra-grupal que es la evaluación dentro del mismo grupo entre los diferentes participantes, es decir, cuando valoran la aportación que han tenido cada uno de los participantes al trabajo en grupo (Hamodi, 2016b).

Al igual que la autoevaluación este es un proceso que debe ser enseñado, y según Casanova (2000) si el grupo no ha tenido experiencias previas con este tipo de evaluación, se debe comenzar por valorar exclusivamente lo positivo.

- Evaluación compartida (en inglés, *co-assessment*): son los procesos de diálogo entre el profesorado y el alumnado sobre el aprendizaje, el proceso de enseñanza y aprendizaje, el trabajo realizado, etc. (López Pastor, 2006a; Pérez Pueyo, Julián & López Pastor, 2011). Esta forma puede venir precedida de procesos previos de autoevaluación o co-evaluación, y permite al profesorado mantener el control sobre el proceso de evaluación, aunque ceda parte de la responsabilidad al alumnado (Dochy, Segers & Sluijsman, 1999). Al igual que las anteriores formas de participación, esta también puede ser individual o grupal (Hamodi, López Pastor & López Pastor, 2015; López Pastor, 2005b).

En la formación inicial del profesorado de EF, se han desarrollado diversas propuestas en las que el alumnado participa de alguna de estas formas en el proceso de evaluación (Cooper, 2005; Delgado, Ausín, Hortigüela & Abellá 2016; Gómez & Quesada, 2017; Hortigüela, Abella & Pérez-Pueyo, 2015; Hortigüela & Pérez Pueyo, 2016b; López-Pastor, Castejón & Pérez-Pueyo,

2012a; López-Pastor, Pérez-Pueyo, Barba & Lorente-Catalán, 2016; Martínez-Mínguez, 2017; Pérez-Pueyo, Barba, López-Pastor & Lorente-Catalán, 2017; Romero-Martín, Asún-Dieste & Chivite, 2016; Silva & López-Pastor, 2015), obteniendo en todos los casos valoraciones positivas sobre la implementación de sistemas de evaluación que impliquen al alumnado, en aspectos relacionados con el aprendizaje, la regulación del mismo, la motivación, etc.

También, en las etapas de primaria y secundaria, se han desarrollado propuestas de intervención e investigaciones en las que el alumnado de educación física de estos niveles participaba de su evaluación o la de sus compañeros (Butler & Hodge, 2001; Figueredo, Lago & Fernández, 2008; Fuentes & López-Pastor, 2017; Hernando et al., 2017; Herranz, 2015, 2017; Herranz & López-Pastor, 2014; Julián et al., 2008; López-Pastor et al., 2001; López-Pastor & Jiménez, 1995; Lorente-Catalán, 2005; Marina, 2013; Moreno et al., 2006; Moreno, Vera & Cervelló, 2009; Moreno & Vera, 2008; Nuñez & Díaz, 2008; Pérez-Pueyo, Heras & Herrán, 2008; Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2017; Santos & Fernández-Rio, 2009; Ureña, Ureña-Villanueva, Velandrino & Alarcón, 2006; Velázquez-Buendía & Martínez-Gorroño, 2004). Estas propuestas han sido desarrolladas con alumnado de todos los cursos de primaria y secundaria, valorando estas experiencias como beneficiosas para el aprendizaje, el rendimiento académico del alumnado, la mejora de la responsabilidad en el propio aprendizaje y la evaluación, la confianza en los compañeros, el desarrollo progresivo de la autonomía y la autorregulación del alumnado y de competencias de aprender a aprender.

**Tabla 3.17.**  
*Investigaciones y prácticas de innovación sobre la participación del alumnado en la evaluación en la formación inicial*

<b>AUTORES</b>	<b>PARTICIPACIÓN</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>RESULTADOS</b>
Cooper (2005)	Colaborativa	Aplicar procesos de evaluación colaborativa	3 estudiantes, 3 supervisores y 3 tutores. Entrevistas	Experiencia positiva que permite al alumnado expresar su pensamiento sobre su aprendizaje
Delgado et al. (2016)	Auto y Co-evaluación	Analizar las percepciones del alumnado tras haber vivenciado la experiencia de realización de un blog en función de las variables de auto y co-evaluación	104 estudiantes Cuestionario	Auto-evaluación sirve para reflexionar sobre el propio trabajo Rúbrica instrumento de utilidad para la auto y co-evaluación
Gómez & Quesada (2017)	Coevaluación y evaluación compartida	Analizar la potencialidad para el aprendizaje de un proceso de coevaluación desde la perspectiva de los estudiantes	192 estudiantes del Grado de Ed. Infantil Cuestionario	Gran satisfacción del alumnado. La mayor potencialidad para el aprendizaje proviene de la retroalimentación y de la posibilidad de reflexionar sobre los errores. Aprenden también como llevar a cabo la evaluación
Hortigüela et al. (2015)	Ev. Formativa	Analizar la percepción que tienen los estudiantes de primeros y últimos cursos sobre los procedimientos de evaluación formativa y compartida	3460 estudiantes Cuestionario	Percepción positiva sobre la participación en este tipo de procesos
Hortigüela & Pérez-Pueyo (2016b)	Ev. Formativa	Comparar la percepción de estudiantes de EF y otras especialidades tras la aplicación de procesos de evaluación formativa	1220 alumnos Cuestionario	Grupo de EF muestra valores más elevados en aprendizaje y responsabilidad. Se percibe que la carga de trabajo es mayor
López-Pastor et al. (2012a)	Co-evaluación	Analizar los resultados obtenidos de una experiencia sobre el uso de procesos de evaluación entre iguales, comprobando su fiabilidad y analizando la valoración que realiza el alumnado sobre este tipo de prácticas	Multicaso 3 centros de formación inicial Examen + plantilla de corrección + cuestionario + asamblea	Alta correlación entre la valoración del alumnado y el profesorado Incide sobre la autorregulación del aprendizaje Valoración más positiva de este tipo de prácticas

Tabla 3.17.  
*Investigaciones y prácticas de innovación sobre la participación del alumnado en la evaluación en la formación inicial. Continuación*

AUTORES	PARTICIPACIÓN	OBJETIVO	METODOLOGÍA	RESULTADOS
López-Pastor et al. (2016)	Auto y co-evaluación	Analizar la percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada en el proceso de elaboración de trabajos grupales escritos	3 centros de formación inicial; 287 estudiantes Escala graduada de evaluación y calificación; Cuestionario + entrevista	Reportan poca experiencia en procesos de auto-evaluación. Valoran positivamente que se les den criterios previos y la rúbrica
Martínez-Minguez (2017)	Evaluación compartida y co-evaluación	Que el alumnado determine el guión con las temáticas a evaluar en la memoria de prácticas junto con la escala de puntuación y seguimiento de su evaluación	Practicum III Magisterio de EF y Ed. Infantil	El alumnado valora la memoria de un compañero y esta es valorada también por el profesorado. Incide positivamente en el aprendizaje y rendimiento académico; negativamente en el aumento de la carga de trabajo
Pérez-Pueyo et al. (2017)	Auto y co-evaluación	Proporcionar al alumnado los criterios de una escala graduada. Favorecer los procesos de auto y co-evaluación	5 casos de 3 universidades Cuestionario de preguntas abiertas	Importante conocer los criterios de evaluación y calificación. Se da importancia a la utilidad de la escala La participación del alumnado ayuda a la justicia en la calificación final del trabajo
Romero-Martín et al. (2016)	Auto-evaluación	Analizar las percepciones de os estudiantes sobre una buena práctica en evaluación (aplicando la auto-evaluación) en expresión corporal	1º CCAFD. Universidad de Zaragoza Cuestionario y entrevistas semiestructuradas	Satisfacción general con la buena práctica aplicada. Se valora como una práctica innovadora
Silva & López-Pastor (2015)	Ev. Formativa. Auto- y Co-evaluación	Conocer cómo el alumnado de último curso vive los sistemas de evaluación que ha experimentado durante su carrera	Grado de infantil Entrevistas y grupo focal	Dificultades en la auto-evaluación y evaluación de otros Subjetividad en las co-evaluaciones. Se valora positivamente el aprendizaje y negativamente el aumento de carga de trabajo

**Tabla 3.18.**  
*Investigaciones y prácticas de innovación sobre la participación del alumnado en la evaluación en EF en Primaria y Secundaria*

AUTOR	ETAPA	PARTI	OBJETIVO	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Buttler & Hodge (2001)	Secundaria	Co- evaluación	Conocer si la co-evaluación puede ser usada para mejorar el aprendizaje y promover la confianza	Estudio de caso 24 estudiantes (9º grado) Cuestionario abierto	Dando instrucciones adecuadas el alumnado puede evaluar a sus compañeros. Efectos positivos sobre aprendizaje, pero se debe proporcionar una guía al alumnado, dejar claros los criterios a evaluar y los roles a desempeñar
Figueredo et al. (2008)	Secundaria	Co- evaluación	Valorar el impacto de un modelo de evaluación recíproca en diferentes aspectos del aprendizaje	48 alumnos Cuestionario y observación	La co-evaluación ayuda a que el alumnado obtenga mejores resultados en el cuestionario escrito y mejora la toma de decisiones. Herramienta valiosa como instrumento de evaluación y formativo.
Fuentes & López-Pastor (2017)	Secundaria	Auto y co- evaluación	Valorar el impacto que tiene a aplicación de una buena práctica encaminada a la evaluación compartida	83 alumnos. Cuestionario	Permite reflexionar sobre el propio trabajo y posibles mejoras
Hernando et al. (2017)	Secundaria	Auto-evaluación	Valorar el impacto que una buena práctica de evaluación formativa tiene sobre el alumnado	Escala de valoración	Buenos resultados de rendimiento académico. Poder gestionar de manera autónoma el aprendizaje
Herranz (2015)	Primaria	Auto-evaluación y auto-calificación	Aplicar procesos de evaluación formativa en primaria comprobando los efectos sobre el rendimiento académico	Alumnado de primaria Cuestionarios, observación participante, entrevistas...	Mejora de los aprendizajes. Auto-evaluación y auto-calificación sirve para utilizar la información de manera más coherente, justificar sus propuestas, ajustar las calificaciones con su proceso de aprendizaje. Mejora el rendimiento
Herranz & López-Pastor (2014)	Primaria	Auto-evaluación y evaluación compartida	Llevar a cabo un proceso de evaluación formativa y compartida en el área de EF comprobando la viabilidad de este sistema	Estudio de caso: Cuaderno de investigación, observación participante y entrevistas	Mejora el clima de aula, los aprendizajes específicos de la materia, ser capaces de convertir la auto-evaluación en auto-calificación y mejora el aprendizaje

Tabla 3.18.  
Investigaciones y prácticas de innovación sobre la participación del alumnado en la evaluación en EF en Primaria y Secundaria. Continuación

AUTOR	ETAPA	PARTI	OBJETIVO	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Moreno et al. (2009)	Primaria	Cesión de responsabilidad	Analizar los efectos de la cesión de responsabilidad en la evaluación sobre la percepción de éxito, el clima de aula y la competencia motriz percibida.	96 alumnos Cuestionario	A los alumnos que se les cede responsabilidad en la evaluación perciben un clima orientado a la tarea. En las chicas aumenta la motivación a la tarea y disminuye la orientación al ego.
Moreno & Vera (2008)	Primaria	Cesión de responsabilidad	Conocer los efectos que una metodología centrada en la cesión de responsabilidad en la evaluación tuvo en la competencia percibida por género	96 alumnos Cuestionario	Los grupos que habían utilizado una enseñanza participativa en la evaluación valoran con más énfasis la cesión de responsabilidad y perciben un papel más participativo
Núñez & Díaz (2008)	Primaria	Auto-evaluación	Evaluar la credibilidad y la calidad educativa en un modelo de evaluación formativa que promueve la participación del alumnado	Estudio de Caso: Análisis documental e instrumento diseñado para la evaluación del alumnado	Aumenta el aprendizaje, el autoconocimiento y la autonomía
Pérez-Pueyo, Heras & Herrán (2008)	Secundaria	Auto y co-evaluación	Presentar una buena práctica basada en el modelo actitudinal donde el alumnado también participe de su evaluación y la de sus compañeros	Instrumentos de evaluación formativa. Observación y seguimiento del docente	Estas formas de evaluación constituyen actividades formativas en sí mismas. Los alumnos son más conscientes de los objetivos perseguidos y pueden orientar sus esfuerzos en la dirección correcta obligándolos a asumir roles de autonomía y responsabilidad
Pérez-Pueyo & López-Pastor (2017)	Secundaria	Auto y Co-evaluación	Valorar cómo procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el estilo actitudinal mejoran el aprendizaje	Entre otros: Diario de seguimiento intragrupal (auto-evaluación grupal) y rúbrica de co-evaluación grupal	La aplicación del estilo en su conjunto, no solo de procesos de evaluación formativa, mejora la autoestima, la cooperación...



**Tabla 3.18.**  
*Investigaciones y prácticas de innovación sobre la participación del alumnado en la evaluación en EF en Primaria y Secundaria. Continuación*

AUTOR	ETAPA	PARTI	OBJETIVO	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Moreno et al. (2009)	Primaria	Cesión de responsabilidad	Analizar los efectos de la cesión de responsabilidad en la evaluación sobre la percepción de éxito, el clima de aula y la competencia motriz percibida.	96 alumnos Cuestionario	A los alumnos que se les cede responsabilidad en la evaluación perciben un clima orientado a la tarea. En las chicas aumenta la motivación a la tarea y disminuye la orientación al ego.
Moreno & Vera (2008)	Primaria	Cesión de responsabilidad	Conocer los efectos que una metodología centrada en la cesión de responsabilidad en la evaluación tuvo en la competencia percibida por género	96 alumnos Cuestionario	Los grupos que habían utilizado una enseñanza participativa en la evaluación valoran con más énfasis la cesión de responsabilidad y perciben un papel más participativo
Núñez & Díaz (2008)	Primaria	Auto-evaluación	Evaluar la credibilidad y la calidad educativa en un modelo de evaluación formativa que promueve la participación del alumnado	Estudio de Caso: Análisis documental e instrumento diseñado para la evaluación del alumnado	Aumenta el aprendizaje, el autoconocimiento y la autonomía
Pérez-Pueyo, Heras & Herrán. (2008)	Secundaria	Auto y co-evaluación	Presentar una buena práctica basada en el modelo actitudinal donde el alumnado también participe de su evaluación y la de sus compañeros	Instrumentos de evaluación formativa. Observación y seguimiento del docente	Estas formas de evaluación constituyen actividades formativas en sí mismas. Los alumnos son más conscientes de los objetivos perseguidos y pueden orientar sus esfuerzos en la dirección correcta obligándolos a asumir roles de autonomía y responsabilidad
Pérez-Pueyo & López-Pastor (2017)	Secundaria	Auto y Co-evaluación	Valorar cómo procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el estilo actitudinal mejoran el aprendizaje	Entre otros: Diario de seguimiento intragrupal (auto-evaluación grupal) y rúbrica de co-evaluación grupal	La aplicación del estilo en su conjunto, no solo de procesos de evaluación formativa, mejora la autoestima, la cooperación...
Santos & Fernández-Río (2009)	Secundaria	Auto y co-evaluación	Presentar una experiencia de evaluación formativa en EF a través del cuaderno de Bitácora, fomentando la autoreflexión del alumnado	Análisis documental, ficha para valorar la opinión del alumnado, auto-observación y observación externa	Más implicación del alumnado, mayor conocimiento de lo que debe aprender, desarrolla la autonomía y la autocrítica, y más justicia en la calificación
Ureña et al. (2006)	Primaria	Auto-evaluación	Poner en práctica un sistema de auto-evaluación para que el alumnado asuma su papel y valorar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje	Cuestionario Carta informal	Es una práctica viable. Fomenta la búsqueda de la autonomía y la reflexión y el autoconocimiento de los aprendizajes
Velázquez & Martínez (2004)	Secundaria	Co- y auto-evaluación	Valorar cómo la implicación del alumnado en su evaluación fomenta la autonomía a través de una unidad didáctica de condición física	Instrumentos de evaluación de la asignatura	Práctica viable. La participación del alumnado en su evaluación ayuda al desarrollo de la autonomía.

La participación en la evaluación puede culminar con la correspondiente participación del alumnado en la calificación (Boud, 1989; Falchikov & Boud, 1989; Falchikov & Goldfinch, 2000). Por una parte, porque parece una consecuencia lógica del propio proceso de participación el alumnado, si se acepta que ellos y ellas son responsables de su evaluación, también deben poder serlo de su calificación (Álvarez-Méndez, 2011). Por otra parte, los estudios han mostrado que las notas asignadas por los estudiantes no difieren significativamente de las notas asignadas por los docentes (Falchikov & Goldfinch, 2000; López-Pastor, Fernández-Balboa, Santos-Pastor & Fraile, 2012).

Las principales formas de participación del alumnado en la calificación son: (i) auto-calificación; (ii) calificación entre pares; y (iii) calificación dialogada. En la auto-calificación cada alumno/a fija la nota que cree merecer. Esta no siempre es consecuencia de un proceso de autoevaluación (López-Pastor, 2006a). La calificación entre pares hace referencia a la asignación de una nota por parte de un compañero o compañera respecto al trabajo realizado. Por último, la calificación dialogada, que sería la consecuencia lógica de la evaluación compartida, y en la que la calificación se establecería de forma consensuada entre el profesorado y el alumnado (López-Pastor, 2006a).

Aunque se ha desarrollado alguna experiencia en la formación inicial del profesorado de EF donde este participaba en los procesos de calificación, a través de alguna de las formas anteriormente vistas (Asún, Fraile-Aranda & Romero-Martín, 2016; Hamodi, 2016c; López-Pastor, 2009a; Sicilia, 2009), sin embargo, las investigaciones coinciden en la prevalencia de los procesos de hetero-calificación, valorando como baja o muy baja la participación del alumnado en los procesos de calificación durante la formación inicial (Arribas, Manrique & Tabernero, 2016; Cañadas, Santos-Pastor & Castejón, 2017; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo & Pérez-Gutiérrez, 2013; Hamodi et al., 2015; Martínez-Muñoz et al., 2012, 2017; Ruíz, Ruíz & Ureña. 2013).



**Tabla 3.19.**  
*Investigaciones sobre las diferentes formas de calificación empleadas en la formación inicial del profesorado de EF*

AUTORES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Cañadas et al. (2017)	Conocer si existen diferencias en la utilización de diversas formas de calificación en función de la categoría profesional del profesorado universitario y de la experiencia docente	338 profesores universitarios Cuestionario	Para todas las variables de participación en la calificación valores por debajo de la media. La hetero-calificación predomina por encima de las demás. Menor categoría profesional y menos experiencia docente más calificación participativa
Gutiérrez-García et al. (2013)	Conocer las percepciones sobre evaluación de profesores, alumnos y egresados del Grado de CCaFYD de León	24 profesores, 43 alumnos, 35 egresados Cuestionario	Trabajos y examen de preguntas cortas los más usados Hetero-calificación la forma de calificación más empleada y las formas de calificación participativas están por debajo de la media
Hamodi et al. (2015)	Valorar que tipo de evaluación se está llevando a cabo en un centro de Formación Inicial del Profesorado	205 alumnos, 46 egresados, 14 profesores universitarios Cuestionario	La calificación muchas veces proviene del examen final, teniendo en ocasiones este el peso definitivo en la nota. Se emplean poco las técnicas de evaluación y calificación participativas Poco uso de exámenes orales y portafolio. Examen de preguntas cortas y de desarrollo los más usados
López-Pastor et al. (2012b)	Analizar la correlación entre las calificaciones del profesorado, la auto-calificación y la nota final dialogada	Notas a través de la auto-calificación, calificación del profesorado y calificación dialogada	Encuentran correlaciones altas entre los 3 tipos de calificación. Cuanta más experiencia tiene el alumnado en auto-calificación más fiabilidad
Martínez-Muñoz et al. (2012)	Comprobar la opinión de profesorado y alumnado sobre la evaluación en la formación inicial de las titulaciones de EF y cómo entienden su puesta en práctica en relación con los aprendizajes obtenidos	130 alumnos y 16 profesores, Cuestionario	Predomina la hetero-calificación Los exámenes son los instrumentos más utilizados. Los menos son los exámenes orales y los portafolios
Martínez-Muñoz et al. (2017)	Mostrar las diferencias de percepción que tiene el alumnado y el profesorado sobre la evaluación	1133 estudiantes, 217 profesores de la FI del profesorado de EF Cuestionario	Predomina la hetero-calificación y poco empleo de las formas de calificación participativas. En general, la percepción de los dos grupos sobre la evaluación difiere
Ruiz et al. (2013)	Valorar cómo es la evaluación que se lleva a cabo en la formación inicial del profesorado de EF	26 profesores 171 alumno de magisterio EF y CCaFYD; Cuestionario	Formas de calificación participativas poco usadas. Instrumentos más utilizados: Informe y el control de la participación. Los menos, el examen oral y de preguntas cerradas

### 3.3.3.2. Finalidades y momentos de la evaluación

Durante el periodo que dura el proceso de enseñanza y aprendizaje (en educación superior, generalmente durante el desarrollo de una asignatura), podemos distinguir varios momentos de evaluación. Por lo general, en cada uno de estos momentos la evaluación se realizará con una finalidad concreta. Según el momento en el que se produzca la evaluación esta puede ser: inicial, procesual (o continua) y final. Y según su función puede ser: diagnóstica, formativa y sumativa.

- Evaluación inicial: es la que tiene lugar al principio de una etapa, un curso, etc. Generalmente la evaluación en este momento se realiza con una función diagnóstica. Esto es con el objetivo de comprobar o conocer qué es lo que sabe el alumnado de los contenidos a tratar, su disposición hacia lo que se va a desarrollar, así como su actitud, expectativas, etc. Esta información será utilizada posteriormente para adaptar lo programado al nivel, motivación, intereses del alumnado, etc. (Calatayud, 2007; Grau & Gómez Lucas, 2010). El profesorado también debe hacer ver al alumnado cuáles son sus fortalezas y debilidades, potenciando las primeras y haciendo que ponga su foco de atención en las segundas para conseguir los aprendizajes previstos (Álvarez & Vega, 2010). Sin esta información no se podrá adaptar la enseñanza a las condiciones de aprendizaje y cumplir así con la función reguladora que tiene la evaluación (Casanova, 2007).
- Evaluación procesual: tiene lugar a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su función o finalidad es de carácter formativo. Es decir, trata de introducir mejoras o cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de las evidencias recogidas sobre la propia marcha (Lukas & Santiago, 2004).
- Evaluación final: la que tiene lugar al final del proceso. Normalmente, en este momento la evaluación suele adquirir un carácter sumativo. Su objetivo principal es constatar el grado de adquisición de los aprendizajes desarrollados. En algunos casos puede adquirir un carácter formativo, cuando la información obtenida al final de este proceso se vaya a utilizar para ajustar los siguientes aprendizajes, en

otros módulos o asignaturas. Según Casanova (2007), los resultados de la evaluación pueden analizarse e interpretarse con 3 referentes diferentes:

- En relación con los objetivos y criterios de evaluación establecidos (criterial)
- En relación con la evaluación inicial realizada a cada alumno/a
- En relación con los resultados alcanzados por el resto del grupo (normativa).

Tradicionalmente se ha considerado que el momento de la evaluación era al final de una lección, una unidad didáctica, un curso, etc., siendo su única finalidad la de establecer el grado de adquisición de los conocimientos impartidos hasta ese momento estableciendo una nota.

### **3.3.3.3. Técnicas, métodos e instrumentos de evaluación**

En este apartado vamos a definir qué son las técnicas, métodos e instrumentos de evaluación.

- Medios de evaluación: son aquellas pruebas que sirven para recoger información sobre el desempeño del alumnado (Hamodi, 2014; Rodríguez & Ibarra, 2011). Generalmente se pueden presentar de forma escrita, oral o práctica (Hamodi, 2014) dependiendo de qué queramos evaluar y el contexto en el que nos encontremos.
- Técnicas de evaluación: son las estrategias que se utilizan para la recogida de esta información por parte del profesorado (Rodríguez & Ibarra, 2011). Hamodi (2014) divide estas en función de si participa o no el alumnado. Cuando es el profesorado el encargado de desarrollar la evaluación las técnicas que se utilizarán serán: análisis documental (si el medio es escrito) y observación o análisis de una grabación (si el medio es oral o práctico). Cuando el alumnado participa de la evaluación, entonces aparecen nuevas técnicas, como la auto-

reflexión en el caso de la autoevaluación o la entrevista (individual o colectiva) en el caso de la evaluación compartida.

- Instrumentos de evaluación: son procedimientos estandarizados que aportan información objetiva sobre el desempeño de una persona o el elemento objeto de evaluación (Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2008). Son “aquellos documentos o recursos que se vinculan a una actividad de evaluación, para establecer en ellos los requisitos y los aspectos a valorar, indicando con claridad los niveles de logro de cada uno” (Pérez-Pueyo, López-Pastor, Hortigüela & Gutiérrez-García, 2017, p.80). No todos los instrumentos de evaluación son válidos para todo ni en todos los momentos. Deben escogerse en función de los objetivos de la evaluación, del contenido a evaluar, la materia en la que se desarrolle la evaluación, nivel educativo, en función del alumnado con el que se cuente y de las metodologías que se hayan implementado para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Castejón, Capllonch, González-Fernández & López-Pastor, 2011). Se debe tener en cuenta que cuantas más personas participen en el proceso de evaluación y más instrumentos de evaluación se utilicen, más objetiva será la evaluación (Sanmartí, 2010).

Uno de los aspectos que dentro de la evaluación formativa está adquiriendo cada vez más relevancia y reconocimiento son los instrumentos de evaluación (Darling-Hammond, 2006; Tillema & Smith, 2009). En la evaluación por competencias no podemos considerar la utilización de un único instrumento de evaluación (Baartman, Bastiaens, Kirschner & Van der Vleuten, 2007a, 2007b; García, 2014), ni considerar, como se ha hecho tradicionalmente, que el examen era el único instrumento válido para valorar lo que los estudiantes habían aprendido en una materia (Struyven, Dochy & Janssens, 2005). El carácter complejo y multidimensional de las competencias conlleva la necesidad de utilizar diversos instrumentos de evaluación para valorar los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes y poder establecer el nivel de logro de cada estudiante en cada competencia (Frost, de Pont & Brailsford, 2012; García & Morillas, 2011; Villardón, 2006). Por otra parte, cada instrumento de evaluación puede ir asociado a una o varias competencias, por ello, los criterios de calidad

deben concretarse de forma muy clara y mostrando su relación con el nivel de logro de las competencias para que se pueda discriminar sobre la adquisición o no de cada una de las competencias (García, 2014).

Tabla 3.20.

*Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación según Hamodi (2014, p.24)*

MÉTODOS	Escritos	Carpeta o dossier	Estudio de casos	Portafolio/ electrónico	Control (examen)
		Ensayo	Poster	Cuaderno/ de notas/de campo	Foro virtual
		Proyecto	Cuestionario	Memoria	Prueba objetiva
		Diario/ reflexivo/ de clase	monografía	Recensión	Informe
		Test de diagnóstico		Trabajo escrito	
	Orales	Comunicación	Exposición	Ponencia	Cuestionario oral
		Discusión grupal	Pregunta de clase	Debate/ diálogo grupal	
		Presentación oral		Mesa redonda	
	Prácticos	Práctica supervisada	Demostración, actuación o representación		Role-Playing
	TÉCNICAS	Sin la participación del alumnado	Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales)		
Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video					
Con la participación del alumnado		Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental)			
		Evaluación entre iguales (mediante el análisis documental y/o la observación)			
		Evaluación compartida (mediante una entrevista individual o grupal entre el profesorado y el alumnado)			
INSTRUMENTOS	Diario del profesor	Escala de estimación	Fichas de autoevaluación	Escala de comprobación	Fichas de observación
	Lista de control	Fichas de evaluación entre iguales	Escala de diferencial semántico	Escala verbal o numérica	Matrices de decisión
	Informe de expertos	Escala descriptiva o rúbrica	Fichas de seguimiento	Informe de autoevaluación	

En la formación inicial del profesorado de EF, una parte de los estudios se han centrado en conocer la valoración que se hace sobre la frecuencia de uso de diferentes instrumentos. Estos estudios coinciden en que los instrumentos con un porcentaje más alto

de utilización son los exámenes (de preguntas abiertas o cortas) y los trabajos escritos (Arribas et al., 2016; Gutiérrez-García et al., 2013; Hamodi et al., 2015; Martínez et al., 2012; Palacios-Picos, López-Pastor & Barba, 2013; Ruíz et al., 2013). Se percibe que es necesario incidir en la utilización de una mayor diversidad de instrumentos de evaluación, tal y cómo se ha reclamado en la aplicación de la evaluación formativa (Dochy et al., 1999), y, sobre todo, con el objetivo de que durante la formación inicial se puedan valorar todos los tipos de competencias que deben ser desarrolladas por el alumnado.

Otras investigaciones se han centrado en conocer cómo la utilización de un determinado instrumento de evaluación incide en el desarrollo de determinados aprendizajes. Por ejemplo, se han desarrollado experiencias en las que se ha utilizado los proyectos de aprendizaje tutorados con el objetivo de mejorar el aprendizaje del alumnado, su implicación en el mismo, desarrollar la autonomía del alumnado (Manrique, López-Pastor, Monjas & Real, 2010), así como competencias de trabajo en equipo y comunicativas; la utilización de portafolios en el contexto de la Educación Superior ha mostrado potencial para fomentar la reflexión del alumnado sobre sus fortalezas y debilidades en el trabajo desarrollado así como para explicitar las habilidades desarrolladas (Hallam & Creagh, 2010; Peacock, Gordon, Murray, Morss & Dunlop, 2010). La aplicación de rúbricas ayuda a tener una visión más clara de lo que se debe aprender, así como a establecer estrategias para alcanzar los estándares propuestos por el profesorado (Andrade & Du, 2005; Fernández, 2016; Jonsson & Svingby, 2007).

Tabla 3.21.

*Investigaciones sobre el empleo de instrumentos de evaluación en la formación inicial*

AUTORES	OBJETIVOS	MÉTODOS	RESULTADOS
Arribas et al. (2016)	Presentar la frecuencia de uso de los instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado	67 egresados; 199 alumnos y 53 profesores de la FI del profesorado de EF. Cuestionario	Los menos utilizados el examen oral, el examen con documentos y pruebas físicas. El más utilizado el trabajo escrito
Gutiérrez-García et al. (2013)	Conocer las percepciones sobre evaluación de profesores, alumnos y egresados del Grado de CCAFYD de León	24 profesores, 43 alumnos, 35 egresados Cuestionario	Trabajos y examen de preguntas cortas los más usados
Hamodi et al. (2015)	Valorar que tipo de evaluación se está llevando a cabo en un centro de Formación Inicial del Profesorado	205 alumnos, 46 egresados, 14 docentes universitarios; Cuestionario	Poco uso de exámenes orales y portafolio. Examen de preguntas cortas y de desarrollo los más usados
Martínez et al. (2012)	Comprobar la opinión de profesorado y alumnado sobre la evaluación en la formación inicial de las titulaciones de EF y cómo entienden su puesta en práctica en relación con los aprendizajes obtenidos	130 alumnos y 16 profesores; Cuestionario	Los exámenes son los instrumentos más utilizados. Los menos son los exámenes orales y los portafolios
Palacios-Picos et al. (2013)	Entre sus diversos objetivos: Describir el uso de los diferentes instrumentos de evaluación y calificación	217 docentes universitarios de CCAFYD o Magisterio EF; Cuestionario	Instrumento más usado es el trabajo escrito, seguido del control de la participación en el aula y los exámenes de preguntas abiertas. Los menos usados son los exámenes de preguntas cerradas y los orales.
Ruíz et al. (2013)	Valorar cómo es la evaluación que se lleva a cabo en la formación inicial del profesorado de EF	26 profesores 171 alumno de magisterio EF y CCAFYD; Cuestionario	Instrumentos más utilizados: Informe y el control de la participación; Los menos, el examen oral y de preguntas cerradas

#### 3.3.3.4. Criterios de calidad de los sistemas de evaluación formativa

Cualquier propuesta de evaluación que se ponga en práctica o se quiera poner en práctica debe cumplir una serie de criterios que aseguren su calidad teniendo en cuenta el contexto en el que se quiera aplicar el sistema de evaluación. Estos principios o procedimientos de calidad han sido recogidos en diversas obras (López-Pastor, 2009b, 2017). En la Figura 3.8 se recogen cuáles son estos.

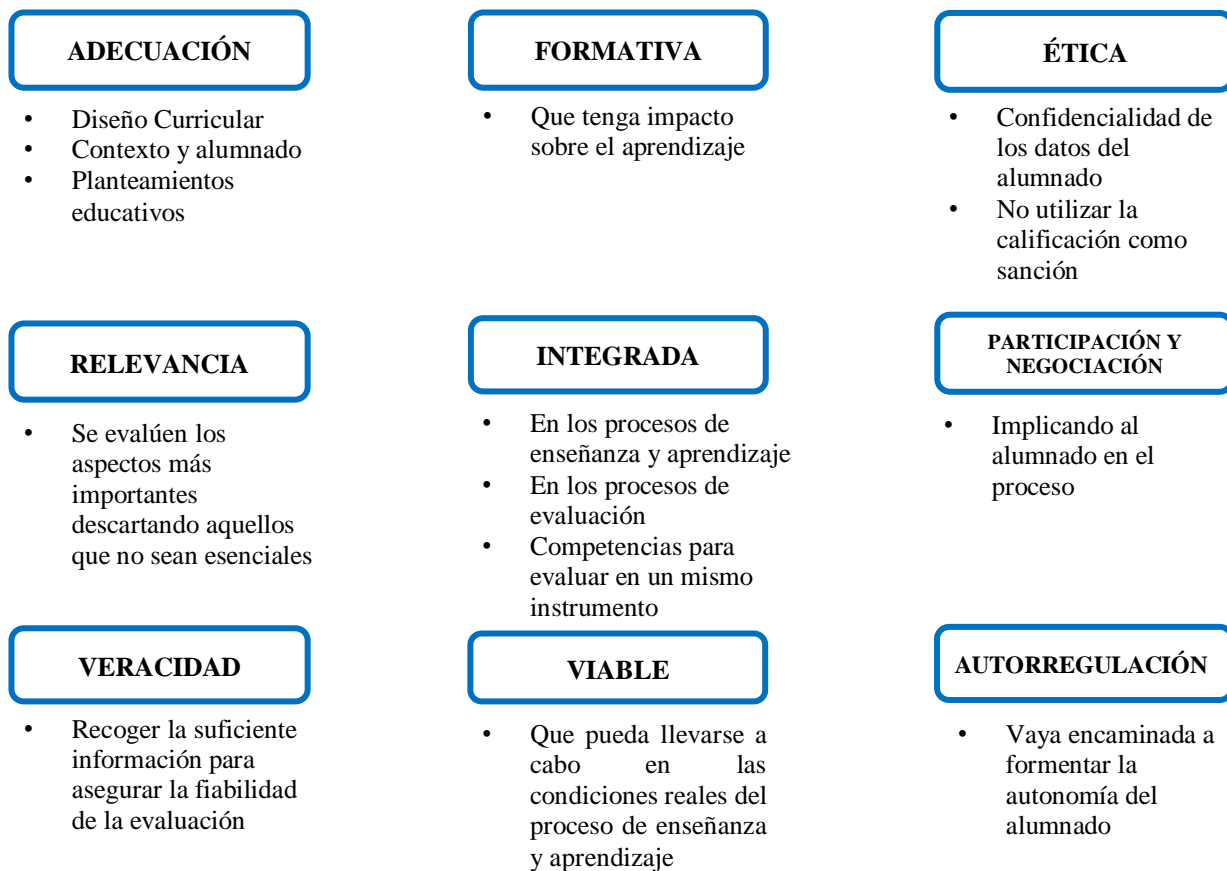


Figura 3.8. Criterios de calidad de la evaluación formativa. Elaboración propia a partir de López-Pastor (2009b, 2017).

### 3.3.4. Clarificando conceptos

Hay una serie de términos que aluden a formas alternativas de evaluación, y que muchas veces se utilizan indistintamente y se igualan al de evaluación formativa, pero existen matices entre ellos. Esta problemática ha quedado recogida en el contexto español por diversos autores (López Pastor, 2005b; Pérez Pueyo et al., 2011; Pérez-Pueyo, López-Pastor & Castejón, 2014). Los términos que nos encontramos son:

- Evaluación alternativa: se utiliza para hacer referencia a una forma de evaluación que busca romper con la forma tradicional de entender la evaluación basada en resultados y certificaciones (Hamaya, 1995). Para ello propone la utilización de nuevos métodos y técnicas de evaluación que impliquen que el alumnado tenga que crear, producir, resolver problemas, aplicaciones reales, que se den nuevos



roles del alumnado y el profesorado en la evaluación, etc. (Herman, Aschbacher & Winters, 1992; Maclellan, 2004).

- Evaluación para el aprendizaje: es utilizada en numerosas ocasiones como sinónimo de evaluación formativa. Es un concepto muy específico, ya que únicamente hace referencia a que la evaluación debe estar enfocada al aprendizaje del alumnado, dejando de lado las calificaciones y test. Según Stiggins (2002), esta forma de evaluación no solamente debe recoger evidencias frecuentemente y utilizarlas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que debe involucrar al alumnado. Para ello debe especificar los objetivos de aprendizaje a conseguir por el alumnado, desarrollar la confianza del alumnado como aprendices y que asuman responsabilidades en su propia evaluación, proporcionar feedback frecuentemente y que el alumnado evalúe su propio aprendizaje.
- Evaluación auténtica: hace referencia a situaciones aplicables de la vida real, relacionadas con los contenidos tratados en clase, y efectiva para adquirir los aprendizajes propuestos (Palm, 2008). Según este autor, debe estar basada en la construcción del aprendizaje por parte del alumnado a partir de los aprendizajes previos. Su aspecto más característico es que las técnicas, instrumentos, actividades de evaluación y calificación se aplican o desarrollan en situaciones reales de aprendizaje (Pérez Pueyo, Julián & López Pastor, 2011).
- Evaluación democrática: hace referencia a la aplicación de los principios democráticos en la evaluación. Algunas de sus características son la transparencia, el intercambio de información (López-Pastor, 2005b), la participación de aquellos que van a ser evaluados en su proceso evaluativo, adquiriendo un papel activo, compartir la responsabilidad entre el profesorado y el alumnado, y no utilizar la evaluación como un medio sancionador (López-Pastor, 2005b; López-Pastor, González & Barba, 2005; Shohamy, 2001).
- Evaluación formadora: esta forma de evaluación fue ampliamente desarrollada por Nunziati (1990). Se refiere a la autorregulación por parte del alumnado de su aprendizaje. Para ello será imprescindible la participación del alumnado a través

de su propia evaluación. Será necesario que el alumnado se haga idea de lo que tiene que conseguir, lo planifique, lo ejecute y controle y evalúe si se ha conseguido.

A pesar de las pequeñas diferencias que presentan estas formas de evaluación, podemos decir que la evaluación formativa, como hemos visto, aglutina las características de las citadas formas de evaluación (Hamodi, 2014). Es decir, que todas las características que reúnen estas formas de evaluación, en muchos casos comunes entre ellas, también son características de la evaluación formativa. Lo que diferencia a unas de otras es el elemento principal sobre el que ponen el foco de atención para distinguirse del resto. Por ejemplo, la evaluación alternativa propone eliminar la idea de evaluación como test o resultado y utilizar para ello nuevas técnicas y procedimientos de evaluación; la evaluación autentica valora que los procesos de evaluación tengan lugar en situaciones reales y aplicables a la vida; o la evaluación democrática, que da un papel participativo al alumnado y fomentará la transparencia de los procesos evaluativos. Sin embargo, queremos aclarar que el resto de elementos también están presentes, aunque la característica que más peso tiene determinará que nombremos a los procesos evaluativos de una u otra forma.

### **3.3.5. Evaluación formativa y Educación Física**

#### **3.3.5.1. La evaluación formativa en la formación inicial del profesorado de Educación Física**

En el contexto del EEES, y con el objetivo de dar respuesta a las demandas metodológicas y evaluativas que este presenta, se han venido realizando investigaciones donde el foco de atención es la aplicación de procesos de evaluación formativa en diversas asignaturas que forman parte de los planes de estudios de la formación inicial del profesorado de educación física. Por ejemplo, Santos-Pastor, Castejón y Martínez-Muñoz (2012) implementan un sistema de evaluación formativa negociando la vía de evaluación continua con el grupo, así como los criterios de evaluación que deben ser públicos. Implementan propuestas de autoevaluación y auto-calificación donde el alumnado se responsabiliza de evaluar y calificar su propio aprendizaje, empleando para ello una escala graduada. Y el alumnado se compromete a la asistencia, participación y desarrollo de la carpeta del

alumnado. Otra de las propuestas de evaluación formativa desarrollada es la de Ureña y Ruiz (2012) en una asignatura del Máster de Secundaria. Entre los elementos que desarrollan en su intervención están las actividades que forman parte de la carpeta de aprendizaje y el trabajo grupal, el diario del profesor, cuestionarios de evaluación de la asignatura, actividades de co-evaluación del alumnado, y autoevaluación y auto-calificación del profesorado. En otras propuestas como la de Santos-Pastor y Martínez-Muñoz (2017) se busca involucrar al alumnado en el proceso de evaluación a través de la negociación de los indicadores de evaluación que aparecerán en la escala con la que se evaluarán y calificarán (el propio alumnado y el profesorado) las diferentes evidencias a presentar en la asignatura.

Tras la implementación de estas y otras propuestas de evaluación formativa en la formación inicial (Alonso-Cortés et al., 2017; Chivite & Romero-Martín, 2009; Fraile-Aranda, 2009; Gutiérrez-García, 2017; Pintor-Díaz, 2016; Romero-Martín, 2016) estas investigaciones han querido conocer cuáles son las ventajas y los inconvenientes que se perciben en el desarrollo de sistemas de evaluación formativa. Tras una revisión de las mismas (Atienza et al., 2016; Capllonch & Buscá, 2012; Fraile-Aranda & Cornejo, 2012; Gallardo & Carter, 2016; Hamodi & López-Pastor, 2012; Hortigüela, et al., 2015; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Abella, 2015; López-Pastor, 2008, 2010, 2011; López-Pastor, Manrique & Vallés, 2011; López-Pastor & Sicilia, 2017; Lorente-Catalán & Kirk, 2016; Martínez-Muñoz et al., 2012; Martos-García et al., 2017; Pérez-Pueyo et al., 2008; Santos-Pastor, Ruíz, De Amo, Moreno & Codina, 2009; Santos-Pastor et al., 2012; Ureña & Ruíz, 2012; Vallés, Ureña & Ruíz, 2011), hemos sintetizado las ventajas y los inconvenientes encontrados (Tabla 3.22).

Como se puede apreciar en la Tabla 3.22, algunas de las ventajas de la evaluación formativa se pueden relacionar con el desarrollo de ciertas competencias genéricas y docentes. Por ejemplo, el que la evaluación formativa fomente aprendizajes funcionales y significativos contribuirá al desarrollo de competencias como aprender a aprender o de adaptarse a nuevas situaciones; la retroalimentación proporcionada durante los procesos de evaluación contribuirá a desarrollar la capacidad de aprender y la toma de decisiones; vivenciar una forma alternativa de evaluación que posteriormente podrán poner en práctica, les ayuda a desarrollar competencias docentes; el desarrollo de procesos metacognitivos a

través de la auto- y co- evaluación promueve la capacidad crítica y autocrítica, la toma de decisiones y la comunicación en la propia lengua; y por último, el fomento de procesos de comunicación entre el profesorado y el alumnado contribuirá al desarrollo de competencias interpersonales.

De este modo la evaluación formativa no solamente contribuirá a que el alumnado aprenda más de la propia materia, sino que facilitará, a través de sus características que el alumnado desarrolle otro tipo de competencias de forma transversal e intrínseca.

Tabla 3.22.

*Ventajas e inconvenientes de la utilización de sistemas de evaluación formativa en la Educación Superior*

VENTAJAS	INCONVENIENTES
El profesorado realiza un esfuerzo por innovar y cambiar la forma de plantear la evaluación, buscando ser más justo y transparente. Renovación de la práctica docente	Se percibe una mayor carga de trabajo tanto por parte del alumnado como del profesorado en relación con los sistemas de evaluación tradicionales
Propicia que el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje fomentando aprendizajes funcionales y significativos	Requiere de un esfuerzo continuado, implicando una asistencia obligatoria y activa
Aumenta la motivación tanto del alumnado como del profesorado	Dificultad para llevarse a cabo en grupos numerosos
Permite al alumnado vivenciar una forma alternativa de evaluación, que después podrán poner en práctica en su labor docente, convirtiendo así la evaluación en un contenido de aprendizaje (aprendizaje de formas alternativas de evaluación).	Genera una resistencia por parte del alumnado debido a la poca costumbre en la utilización de estos sistemas de evaluación, generando inseguridad a la hora de llevarlos a la práctica
Mayor rendimiento académico	Dificultades al pasar de la evaluación a la calificación
Influye en otros elementos del proceso (metodologías activas, negociación curricular...), aumentando la coherencia entre los elementos del programa y la evaluación.	Necesidad de acreditar la veracidad de las evaluaciones, concretando con mayor rigor las evidencias y los indicadores asociados a los criterios de evaluación
Mejor conocimiento del alumnado por parte del docente y mejor comunicación entre ambos	A veces se piensa que el sistema de evaluación y calificación puede ser blando y poco exigente
El feedback permite mejorar el aprendizaje y aprender más.	
Facilita la adquisición de competencias de aprendizaje autónomo	
El profesorado obtiene información sobre el aprendizaje del alumnado, sobre sus fortalezas y debilidades	
Promueve procesos metacognitivos, particularmente a través de la auto-y la co-evaluación	

### **3.3.5.2. Evaluación formativa en Educación Física en Educación Primaria y Educación Secundaria**

Las prácticas tradicionales de evaluación han estado presentes, y aún lo siguen estando en todos los niveles educativos, desde educación primaria hasta la formación inicial. A pesar de ello, en las etapas de educación obligatoria cada vez se empiezan a ver más propuestas de evaluación formativa (Antoniou & James, 2014; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013). La asignatura de educación física, por sus características particulares, como es un marcado carácter procedimental, requiere de métodos e instrumentos de evaluación que permitan valorar los desempeños de carácter motriz realizados por el alumnado. Los test de condición física provenientes del entrenamiento deportivo (López-Pastor, 2006b; López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail & MacDonald, 2013) identifican en la EF las realizaciones del alumnado con la noción de rendimiento, de récord. Su única finalidad es establecer diferencias y clasificar a las personas a través de las pruebas físicas y los tests, de manera que estos datos puedan ser sometidos a un tratamiento estadístico, poniendo el énfasis únicamente en el resultado de aprendizaje (Blázquez 1993; Díaz Lucea, 2005). Sin embargo, empiezan a verse experiencias de evaluación formativa en el aula de EF (Adelantado & Jiménez, 2012; Barrientos, 2017; Bourghoutsm, Slingerland & Haerens, 2016; Butler & Hodge, 2001; Fuentes & López-Pastor, 2017; Hernando et al., 2017; Herranz, 2015, 2017; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug & MacPhail, 2015; López-Pastor et al., 2001; López-Pastor & Jiménez, 1995; López-Pastor et al., 2008; Lorente-Catalán, 2005; MacPhail & Halbertb, 2010; Marina, 2013; Moreno et al., 2006; Nuñez & Díaz, 2008; Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2017; Santos & Fernández-Rio, 2009; Ureña et al., 2006; Velázquez-Buendía & Martínez-Gorroño, 2004). Las diferentes ventajas e inconvenientes encontrados en estas investigaciones en la aplicación de la evaluación formativa, se recogen en la Tabla 3.23.

Al igual que en el empleo de la evaluación formativa en la formación inicial del profesorado, vemos que entre las ventajas del empleo de esta forma de evaluación no está solo el conseguir un mejor aprendizaje al final del proceso, sino que también, de forma transversal contribuye al desarrollo de otras competencias. Por ejemplo, la evaluación formativa fomenta la mejora del autoconcepto, la motivación y el desarrollo de habilidades

ayuda al desarrollo de la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor y de aprender a aprender; que el alumnado tenga que asumir mayor responsabilidad en su aprendizaje e implicarse en el mismo, contribuirá al desarrollo de la competencia social; o el hecho de que el alumnado conozca qué se espera de ellos, qué deben aprender y tomen en consideración el feedback recibido para ello, contribuirá al desarrollo de la competencia de aprender a aprender.

Tabla 3.23.

*Ventajas e inconvenientes de la utilización de sistemas de evaluación formativa en EF en Primaria y Secundaria*

VENTAJAS	DIFICULTADES
Mejora el autoconcepto, la motivación y el desarrollo de habilidades.	Resistencias en algunos casos por parte de otros docentes o de las familias, incluso por parte del propio alumnado por ser algo nuevo que requiere más trabajo (y tradicionalmente, la asignatura de EF no lleva asociada la realización de tareas fuera del horario de clase).
Fomenta la responsabilidad e implicación del alumnado	En ocasiones el profesorado de estas etapas no tiene un puesto fijo, lo que requiere que al entrar en un centro nuevo tengan que implantar estos sistemas de evaluación (explicándoselos y enseñándoselo al alumnado) y que no pueda tener una perspectiva de futuro en su implantación.
Los procesos de evaluación están integrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje	Requiere de una mayor implicación y esfuerzo del alumnado y el profesorado
El alumnado agradece que se le dé una mayor responsabilidad en el aprendizaje	
Conocer qué se espera de ellos ayuda al alumnado a centrar su foco de atención en lo que deben aprender	
El feedback ayuda al alumnado a mejorar su desempeño	
Mejor y mayor aprendizaje y mejores notas	

### **3.3.6. Transferencia en el uso de la evaluación formativa: desde la formación inicial a las clases de Educación Física**

La utilización de sistemas de evaluación formativos durante la formación inicial del profesorado de EF no solamente influye o puede influir en el grado de desarrollo de los aprendizajes del alumnado, sino también, en los propios aprendizajes sobre cómo desarrollar la evaluación en su futuro profesional con el que será su alumnado de EF de primaria y secundaria.

La competencia evaluativa del profesorado durante la formación inicial debe ser un contenido de aprendizaje (López-Pastor, Castejón & Pérez-Pueyo, 2012), pero a la vez debe desarrollarse a partir de las propias vivencias de sistemas de evaluación formativos. Por ello, durante la formación inicial el profesorado universitario debe ser consistente y utilizar estrategias metodológicas y evaluativas que se puedan reproducir en el aula (Fullan, 1991; Ni Chróinín & O’Sullivan, 2014; Palacios-Picos & López-Pastor, 2013) y que no perpetúen las formas tradicionales de enfocar la enseñanza. El alumnado debe percibir un cambio real en las prácticas que se realizan con ellos, ya que se ha mostrado que los egresados no aplican las teorías estudiadas en la universidad, sino que reproducen la misma metodología que recibieron durante la formación inicial (Fullan, 1991). Si se quiere que los futuros docentes de primaria y secundaria apliquen prácticas de evaluación formativa durante su práctica docente, estas deben ser aplicadas durante la formación inicial (Hamodi et al., 2017; Imbernón, 2012).

Como recoge Hamodi et al. (2017) la implementación de sistemas de evaluación formativos en esta etapa tendrá una doble función. Por un lado, ayudará al alumnado a desarrollar las habilidades necesarias para su futura práctica profesional, y por otro lado les ayudará a ver la coherencia entre lo que la teoría dice que debería hacerse y lo que realmente se hace en la evaluación educativa. Uno de los aspectos que facilita la transferencia real a la práctica es la enseñanza de estrategias, recursos o elaboración de materiales que puedan ser implementados en clase ya que provocan la adquisición de un bagaje por parte del alumno que posteriormente puede ser utilizado (Hortigüela, Pérez-Pueyo & Fernández-Río, 2016).

Las principales investigaciones que se han centrado en conocer cómo la utilización de la evaluación formativa durante la formación inicial repercute o se transfiere a su utilización durante la práctica docente son la de Hamodi et al. (2017) y la de Molina (2017). Hamodi et al. (2017) realizan 3 grupos de discusión con egresados entre el 2011 y el 2015. Se les preguntó sobre las experiencias de evaluación vividas en su formación inicial y si reproducen con su alumnado los sistemas de evaluación formativos que emplearon con ellos. Encuentran que aquellos que han vivenciado sistemas de evaluación formativa los utilizan en sus prácticas docentes. La vivencia previa, y el ver que son formas de evaluación viables en la práctica hacen que tengan menos miedo, tanto a nivel emocional como procedimental, para llevarlos a cabo con su alumnado. La investigación de Molina (2017), también recogida en parte en Molina y López-Pastor (2017), lleva a cabo un estudio de casos con una metodología mixta (cuestionario, entrevista y grupo de discusión). Seleccionan a 18 maestros de primaria a los que pasan el cuestionario, y de esos realizaron entrevistas semi-estructuradas a 3 docentes. Respecto a la influencia de la utilización de sistemas de evaluación formativa en la formación inicial en la utilización de estos en la práctica docente, encuentran que los maestros valoran muy positivamente esta relación.

Tras la revisión de los elementos más importantes que conforman el marco de esta investigación, lo que hemos detectado es que a pesar de las investigaciones realizadas en torno al tema del desarrollo de las competencias docentes, por un lado, y de la evaluación formativa, por otro, encontramos que hacen falta estudios que muestren cómo la evaluación formativa empleada durante la formación inicial puede influir en el desarrollo de competencias docentes y su aplicación en la práctica profesional por parte del alumnado egresado, así como en el desarrollo de la competencia evaluativa, en este caso aplicado al contexto de la EF.



## 4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tras concretar los aspectos teóricos más relevantes y el análisis de las principales investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, en este capítulo vamos a plasmar los objetivos que dirigen la investigación y que serán la referencia para todos los pasos seguidos.

El objetivo general que ha guiado esta investigación ha sido “valorar la relación existente entre el empleo de la evaluación formativa durante la formación inicial del profesorado de EF y el desarrollo de competencias docentes, incluida la competencia evaluativa”.

Con la finalidad de responder a este objetivo general con la mayor profundidad y claridad posible, esta investigación se ha dividido en dos estudios. El primer estudio engloba tres objetivos específicos y se aborda a partir de una metodología cuantitativa. Este estudio trata de responder cuestiones sobre la percepción que tienen los egresados del grado de desarrollo de las competencias docentes durante la formación inicial del profesorado de EF abarcando diferentes titulaciones y diferentes universidades españolas. Además, se añadirá la valoración que hacen sobre el uso de diferentes instrumentos de evaluación; y también cuáles son las formas de calificación más y menos empleadas. Además, se estudiará si existen diferencias en los aspectos estudiados dependiendo de la titulación cursada o de si se está trabajando como docente en un centro educativo. Por último, se indagará en la posible relación existente entre la utilización de un instrumento de evaluación concreto o el empleo de un tipo de calificación concreta y el grado de desarrollo de las diferentes competencias docentes. Por tanto, se llevará a cabo un estudio descriptivo-correlacional donde la información se recogió a través de un cuestionario.

1. Primer estudio: Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física y utilización de la evaluación formativa
  - Objetivos:
    - (a) Conocer la percepción de los egresados sobre las competencias adquiridas durante su formación inicial, el empleo de la evaluación formativa para la adquisición de las competencias docentes, los instrumentos de evaluación utilizados en esta etapa y las formas de calificación empleadas por el profesorado universitario.

- (b) Comprobar si existen diferencias en el anterior objetivo en función del tipo de estudios cursados, si trabaja o no en un centro docente y si tiene experiencia docente.
  - (c) Valorar si existe una relación entre la percepción de los egresados sobre la utilización de la evaluación formativa, el tipo de instrumentos utilizados para la evaluación durante la formación inicial y la forma de calificar del profesorado, y su percepción del grado de adquisición de las competencias.
- Metodología: Cuantitativa
  - Procedimiento: Descriptivo, comparativo y correlacional
  - Técnica/instrumento: Cuestionario

El segundo estudio busca profundizar en estas cuestiones en una realidad concreta y ampliarlas a otros aspectos de la evaluación formativa que no pueden ser abordados con el cuestionario. Así, en este segundo estudio se trata de conocer la valoración dada por los egresados en ejercicio sobre el desarrollo de las competencias docentes concretamente en su formación inicial y la utilización por parte del profesorado universitario de la evaluación formativa en esta etapa. También se abordará cómo esta les ha ayudado a desarrollar competencias docentes y, específicamente, la competencia evaluativa. Para ello, se utilizará una metodología cualitativa a través de un estudio de casos.

2. Segundo estudio: La utilidad de la evaluación formativa para el desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física
- Objetivo: (d) Conocer la valoración de los egresados en ejercicio sobre las competencias adquiridas en la formación inicial y su percepción sobre el grado en el que la evaluación formativa les ha ayudado a adquirir dichas competencias. Este último objetivo se concreta en una serie de problemas de investigación o *Issues*:
    - a. ¿La formación inicial basada en competencias (genéricas y específicas) es suficiente para poder dar respuesta a las demandas que el contexto educativo les plantea en el momento de enfrentarse a su labor profesional como docentes?
- A través de este *issue* se busca responder a la primera parte del objetivo (d), es decir, la valoración que hacen los egresados de su formación inicial una vez que están desarrollando su labor profesional como docentes y que pueden

valorar cómo la formación les ha servido para el desempeño profesional que llevan a cabo.

- b. ¿Cómo repercuten los procesos de evaluación formativa desarrollados en la formación inicial en la adquisición de competencias docentes de los egresados?

Con este *issue* se busca responder a la segunda parte del objetivo, conociendo la percepción y opinión de los egresados en ejercicio sobre la evaluación recibida durante el periodo de formación inicial, y dentro de esta, como perciben que los procesos de evaluación formativa vivenciados, y las características de estos, han contribuido al desarrollo de sus competencias docentes

- c. ¿Cómo la evaluación formativa de la formación inicial contribuye a la aplicación de esta durante su labor docente en Primaria o Secundaria?

Este último *issue* contribuirá a poder valorar cómo en base a sus aprendizajes concretos durante la formación inicial sobre evaluación formativa y los procesos de evaluación vivenciados durante esa etapa, de qué manera y en qué grado ponen ellos en práctica procesos de evaluación formativa con su alumnado en Primaria y Secundaria.

- Metodología: cualitativa
- Procedimiento: estudio de casos
- Técnica/instrumento: entrevistas, observación y análisis documental

## 5. ESTUDIOS REALIZADOS

En este capítulo se van a presentar los estudios que componen esta investigación. Atendiendo a los objetivos propuestos y del marco general expuesto anteriormente vamos a especificar los dos estudios realizados. Del primer estudio (Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física y utilización de la evaluación formativa) precisaremos la metodología empleada en la investigación, concretando los participantes, instrumentos, variables y análisis realizados y los resultados obtenidos junto al análisis y discusión de los mismos. Del segundo (La utilidad de la evaluación formativa para el desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física), se especificará la metodología empleada, concretando la estructura del estudio de casos, los elementos que lo conforman, los participantes, etc., y, finalmente, el informe del estudio de casos.

La estructuración de esta investigación en dos estudios tiene como finalidad utilizar en cada uno de ellos el enfoque de investigación más adecuado y pertinente en función de los objetivos a abordar (Johnson, Onwuegbuzie, Tucker & Icenogle, 2014). El enfoque cuantitativo nos ayudará a responder a los tres primeros objetivos, dándonos una visión de la formación en competencias en la formación inicial del profesorado de EF y la utilización de algunos aspectos de la evaluación en esta etapa; y posteriormente, a través del enfoque cualitativo podremos profundizar en cómo la utilización de la evaluación formativa durante la formación inicial contribuye al desarrollo de competencias docentes, y cómo de competentes se sienten los egresados una vez se han tenido que enfrentar al mundo profesional, así como conocer cómo los procesos de evaluación formativa aplicados durante la formación inicial, les han ayudado a desarrollar esas competencias, y especialmente la competencia evaluativa. En la Figura 5.1. se presenta una visión general de los dos enfoques metodológicos que se han utilizado y las características principales de las diferentes decisiones tomadas y en las que se profundizará en los siguientes apartados. En la Figura 5.2. las diferentes fases de cada una de las investigaciones.

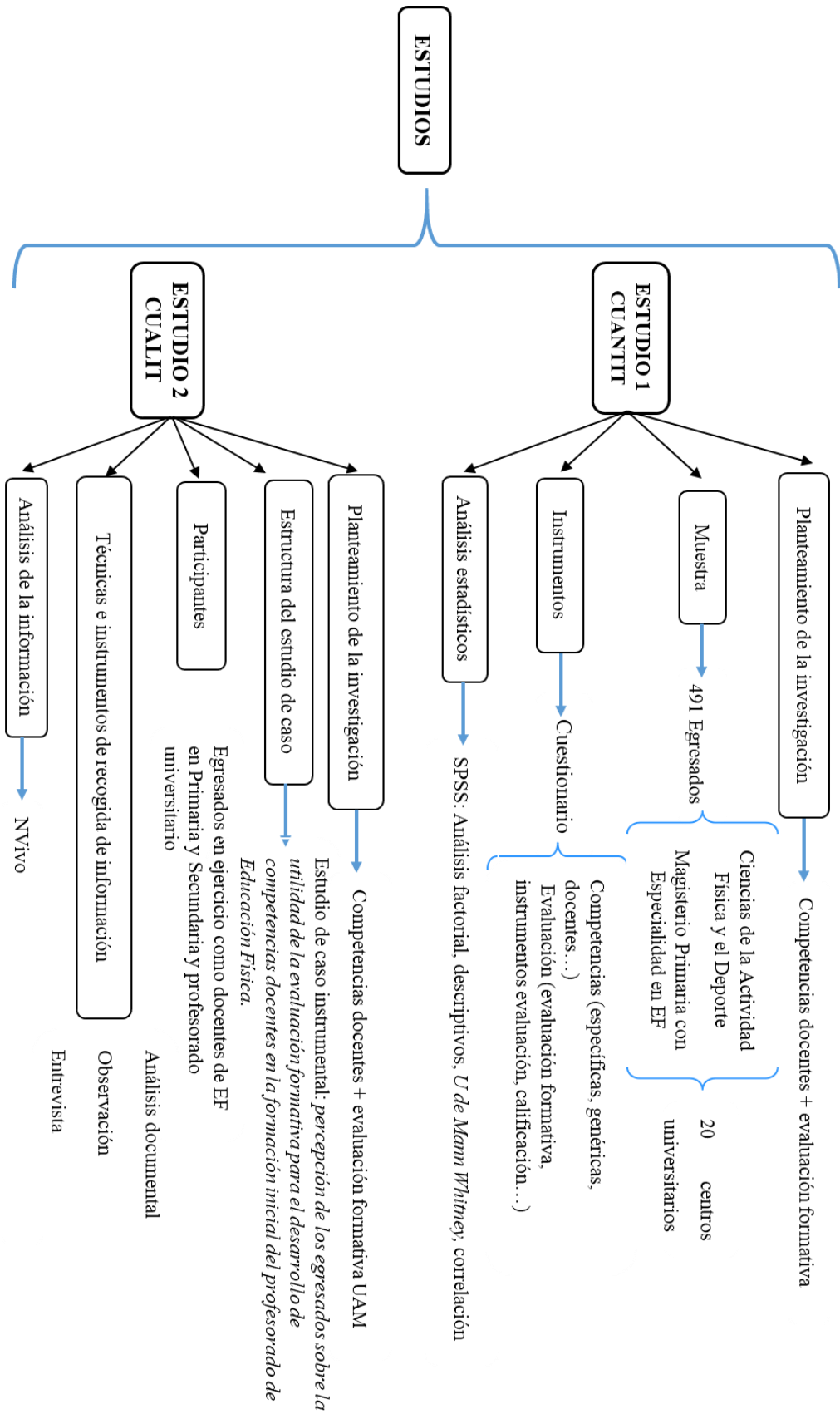


Figura 5.1. Esquema de la metodología a emplear en la investigación

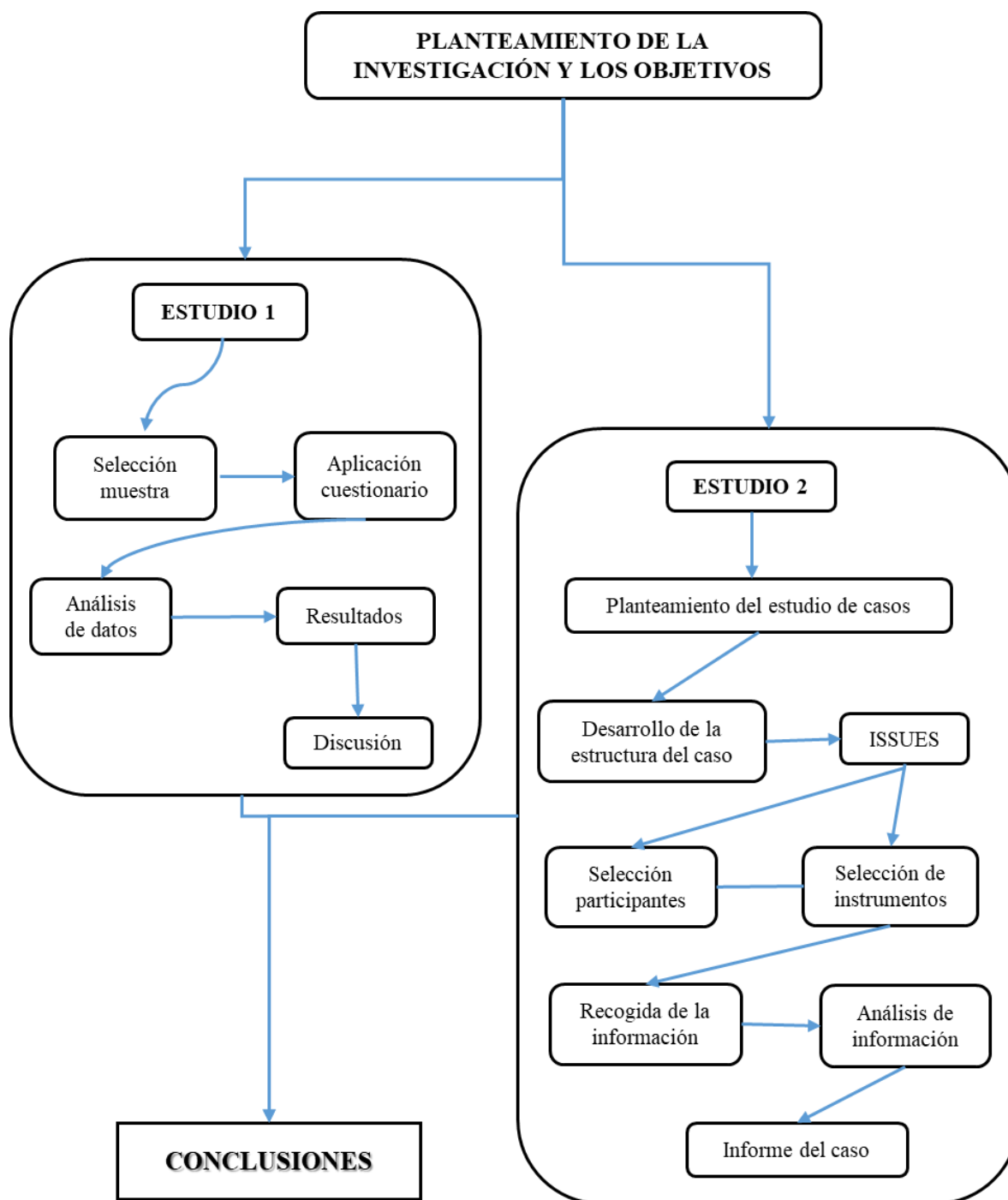


Figura 5.2. Fases de la investigación en cada uno de los estudios desarrollados

## 5.1. Temporalización

Antes de comenzar con cada uno de los estudios planteados en la investigación, vamos a presentar la temporalización general de esta Tesis, donde se recogen los tiempos de ambos estudios. Se recoge en la Tabla 5.1. Algunos aspectos a concretar son:

- En el Estudio 1 se comenzó directamente por el análisis de los datos ya que como se comentará, la información recogida aquí forma parte de una investigación de mayor envergadura. Este proceso fue realizado previamente al desarrollo del proyecto de investigación de esta tesis por parte de los investigadores participantes en el proyecto.
- La discusión de los resultados cuantitativos no se realizó hasta haber terminado con el marco teórico y conceptual, con el objetivo de tener la mayor base en torno a las investigaciones previas realizadas y establecer una línea de trabajo común entre estos dos apartados.
- El estudio de casos se diseñó tras la revisión bibliográfica y el desarrollo de la parte cuantitativa de la investigación y así, dar respuesta al objetivo planteado para ese estudio, profundizando en aspectos que considerásemos relevantes e interesantes que hubiesen surgido a lo largo de esa primera fase.
- Aunque en la temporalización no se hace referencia a ello, durante los primeros meses del año 2018 se ampliaron y complementaron aspectos de la tesis que necesitaron mayor profundización.

**Tabla 5.1.**  
*Cronograma de la investigación*

	2015			2016												2017											
	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC
Desarrollo del proyecto de Tesis																											
Revisión bibliográfica																											
• EEES																											
• Competencias																											
• Evaluación																											
Estudios																											
Estudio 1.																											
• Análisis cuantitativos																											
• Escritura resultados cuantitativos																											
• Discusión de los datos cuantitativos																											
Estudio 2																											
• Desarrollo de estructura del estudio de casos																											
• Recogida información cualitativa																											
• Análisis de los datos cualitativos																											
• Elaboración del informe cualitativo																											
Conclusiones																											
Fortalezas, debilidades y futuras líneas																											



## **5.2. Primer estudio. Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física y utilización de la evaluación formativa**

En este estudio se pretende conocer las valoraciones que los egresados de las titulaciones dirigidas a la formación del profesorado de EF (Magisterio EF y CCAFYD) realizan sobre el desarrollo de las competencias docentes durante la formación inicial, la utilidad de la evaluación formativa en esta etapa para la adquisición de estas competencias, así como la percepción que los egresados tienen de la frecuencia de utilización de diferentes instrumentos de evaluación y de diversas formas de calificación. También se pretende conocer la relación que se establece entre los diferentes elementos de evaluación y calificación anteriormente nombrados y el desarrollo de las competencias durante la formación inicial. Por ello, son los tres primeros objetivos planteados los que guían la investigación:

- (a) Conocer la percepción de los egresados sobre las competencias adquiridas durante su formación inicial, el empleo de la evaluación formativa para la adquisición de las competencias docentes, los instrumentos de evaluación utilizados en esta etapa y las formas de calificación empleadas por el profesorado universitario.
- (b) Comprobar si existen diferencias en el anterior objetivo en función del tipo de estudios cursados, si trabaja o no en un centro docente y si tiene experiencia docente.
- (c) Valorar si existe una relación entre la percepción de los egresados sobre la utilización de la evaluación formativa, el tipo de instrumentos utilizados durante la formación inicial y la forma de calificar del profesorado, y su percepción del grado de adquisición de las competencias.

### **5.2.1. Metodología de la investigación**

#### **5.2.1.1. Planteamiento y procedimiento de la investigación**

La presente tesis doctoral se incluye dentro del proyecto de investigación “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física”. Este es un proyecto financiado por el plan estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 del Plan I+D+I (REF EDU2013-42024-R) con una duración de 4 años. La finalidad de este proyecto es conocer la valoración que estudiantes, profesorado y

egresados hacen de las competencias diseñadas y desarrolladas en la formación inicial del profesorado de Educación Física en veinte centros españoles de enseñanza superior y la influencia de la evaluación formativa en ese proceso.

En este proyecto participan 28 investigadores e investigadoras de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida (López, Castejón, Sicilia, Navarro & Webb, 2011; López, Martínez & Julián, 2007; Navarro-Adelantado, Santos-Pastor, Buscá-Donet, Martínez & Martínez, 2010; <https://redevaluacionformativa.wordpress.com/>). La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior se creó en el año 2005 como consecuencia de la inquietud de un grupo de docentes universitarios en torno a la temática de la evaluación formativa y de los nuevos requerimientos metodológicos que demandaba el EEES.

Concretamente, en nuestra investigación se ha llevado a cabo un diseño de investigación transversal de carácter descriptivo, comparativo y correlacional. En el marco de este proyecto de investigación hemos seleccionado únicamente los datos referidos a los egresados. Dentro del proyecto I+D, en una primera fase, se llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre las competencias docentes del profesorado de EF. En base a esta revisión se seleccionaron aquellas competencias, tanto genéricas como específicas, que se consideran fundamentales para el desarrollo de la profesión docente. Por otro lado, con esta información junto con las investigaciones previas desarrolladas por el grupo de investigación relacionadas con los procesos de evaluación formativa en la formación inicial del profesorado de EF, se construyó la escala que iba a ser utilizada en la investigación. Esta escala se sometió a un proceso de validación y fiabilidad que se explica más detalladamente en los siguientes apartados. Una vez se establecieron las preguntas e ítems definitivos de la escala se procedió a la fase de obtención de datos. Posteriormente, estos datos se volcaron a una base de datos, se analizaron los resultados relevantes para esta investigación. Consideramos que el procedimiento seguido para el desarrollo del proyecto es adecuado y se ajusta a los requerimientos de nuestra investigación, por ello lo asumimos para poder responder a nuestros objetivos.

#### **5.2.1.2. Muestra**

Para la selección de los participantes en el proyecto I+D se llevó a cabo un muestreo incidental no probabilístico. Un muestreo aleatorio de la población objeto de estudio (egresados de las titulaciones de Magisterio en Educación Primaria -Mención en EF- y de CCAFYD), habría permitido una generalización de los resultados, sin embargo, parece que la dificultad para acceder a estos participantes llevó a que fuese un muestreo incidental no probabilístico donde se seleccionó la muestra por la facilidad de acceso de los investigadores. La muestra final que se ha utilizado para esta investigación está formada por 491 egresados (40.7 % mujeres). Estos proceden de (a) Diplomatura de Magisterio en Educación Física (el nombre de la titulación puede variar entre universidades), (b) Grado de Magisterio en Educación Primaria (Mención en Educación Física; (c) Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; y (d) Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Los datos fueron recogidos en 20 centros de Educación Superior, entre los que se encuentran Facultades y Escuelas de Educación y de Profesorado y Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. De los 491 egresados con respuesta, hay 12 que no reportaron información sobre su localidad de origen ( $n=479$ ); uno que no respondió sobre la titulación cursada ( $n=490$ ); y 4 que no lo hicieron sobre si trabajan como docentes actualmente o no, o si tienen o no experiencia docente ( $n=487$ ). Así, la composición y distribución de la muestra queda como se refleja en el Gráfico 5.1., 5.2., y 5.3. En el Gráfico 5.1 se presenta una distribución de la muestra por zona de procedencia, en el Gráfico 5.2 se recoge una distribución de la muestra por estudios realizados y en el Gráfico 5.3. la distribución de la muestra en función de si trabaja como docente de EF actualmente y de si tiene o no experiencia docente.

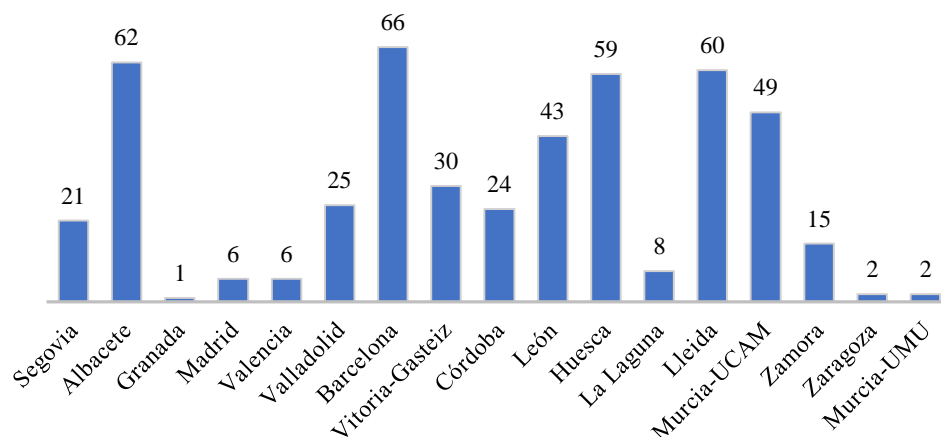


Gráfico 5.1. Distribución de la muestra por zona de procedencia

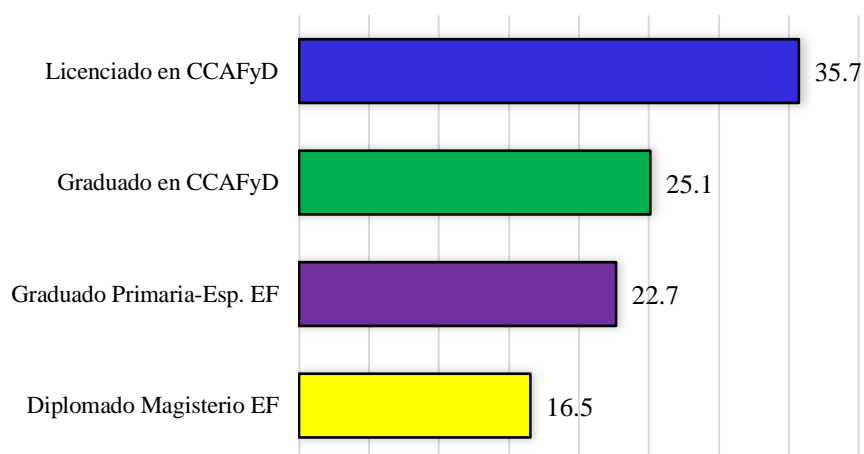


Gráfico 5.2. Distribución de la muestra por titulación realizada (%)

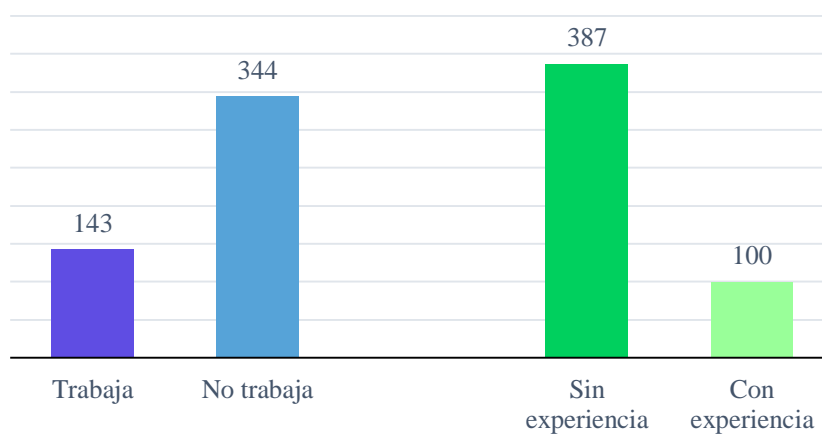


Gráfico 5.3. Distribución de la muestra en función de si trabaja/no trabaja y de si tiene experiencia docente/no tiene

### 5.2.1.3. Instrumento

El instrumento que se utilizó para recoger la información sobre las competencias desarrolladas durante la formación inicial y el tipo de evaluación recibida es un cuestionario (Anexo 1). Este cuestionario, denominado “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado”, se diseñó específicamente para el proyecto de investigación en el que se encuadra esta Tesis. Para la construcción del cuestionario se utilizó la propuesta de competencias recogidas en los Libros Blancos de las titulaciones de Magisterio y de CCAFYD (ANECA, 2004a, 2004b, 2004c). Posteriormente, el cuestionario se sometió a un proceso de validación en el que se siguieron los siguientes pasos (Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor & Fraile-Aranda, 2017): (a) selección de posibles ítems a partir de los Libros Blancos y creación de una primera versión del cuestionario; (b) revisión de la primera versión por un grupo de 10 docentes universitarios expertos en el área de Didáctica de la EF, con amplia trayectoria en proyectos de investigación y en publicación en revistas nacionales e internacionales especializadas en el ámbito. De aquí salió un cuestionario con 82 ítems. Posteriormente, (c) se aplicó un primer pre-test con egresados para comprobar el grado de relevancia y comprensión del cuestionario; y, por último, (d) se calculó la fiabilidad con el Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,90. Para valorar las respuestas en cada uno de los ítems se usó una escala Likert (Likert, 1932) de 5 puntos que va desde 0 (nada) a 4 (muchísimo). Las únicas preguntas que no siguen esta escala son las 11 y 12, que se contestan de 0 a 10.

El cuestionario final está formado por 12 preguntas (79 ítems) de las cuales:

- Pregunta 1: hace referencia directamente a las competencias que deben haber adquirido a lo largo de la formación inicial. Está formada por 22 ítems que hacen referencia a las competencias docentes específicas de Educación Física y 14 referidos a las competencias genéricas o personales.
- Pregunta 2: formada por 10 ítems referidos a las competencias docentes genéricas que cualquier profesor de primaria o secundaria debe desarrollar para llevar a cabo su tarea docente de forma adecuada.

- Pregunta 3 y 5: dos hacen referencia a si el uso de metodologías activas durante la formación inicial les ha ayudado a adquirir competencias docentes y a desarrollar en su práctica activa competencias docentes
- Pregunta 4 y 6: dos hacen referencia a si el uso de la evaluación formativa y continua durante la formación inicial les ha ayudado a adquirir competencias docentes y a desarrollar en su práctica activa competencias docentes
- Pregunta 7: la evaluación formativa y continua durante la carrera les ha servido para aprobar la oposición
- Pregunta 8: recoge 14 ítems sobre la frecuencia de utilización durante la carrera de una serie de instrumentos y procedimientos de evaluación
- Pregunta 9: recoge 7 ítems sobre ciertas cuestiones relacionadas con el proceso de evaluación en general. Se refieren a su opinión sobre información sobre evaluación compartida con el alumnado, o su opinión sobre cómo la evaluación puede repercutir en la autoestima o motivación.
- Pregunta 10 hace referencia a cómo se establecieron las calificaciones durante la formación inicial (hetero-calificación, auto-calificación, co-calificación, etc.), y está compuesta por 5 ítems.
- Pregunta 11 y 12: referidas al grado de satisfacción con la carrera realizada y a si recomendarían esa carrera a otros.

Al final del cuestionario también se recogen datos referidos al sexo de los participantes (hombre/mujer), su edad ( $\leq 25$ ; 26-30; 31-35;  $\geq 36$ ), titulación realizada (Maestro de Primaria EF; Grado de Primaria EF; Grado de CCAFYD; Licenciatura CCAFYD), años transcurridos desde que finalizaron la carrera, si trabajan actualmente como docentes (centro público, concertado, privado o no trabaja) y los años de experiencia docente. Estas preguntas no se contestan con la escala Likert anteriormente presentada, sino que había que seleccionar la respuesta entre las diferentes propuestas dadas en el cuestionario.

El cuestionario fue desarrollado en el programa “Formularios de Google”, de manera que pudiese responderse por vía telemática. Durante el curso 2014-2015 se recogieron los datos. Se hacía llegar el enlace con el cuestionario a los egresados a través del correo electrónico, donde se les informaba de la finalidad y características de la investigación, cómo

cumplimentar el cuestionario y del anonimato y confidencialidad de la información facilitada.

Al formar parte de un proyecto de investigación de mayor envergadura, ciertas cuestiones se han visto limitadas por las decisiones y acuerdos tomados por todos los investigadores implicados en el mismo. Especialmente en nuestro caso, consideramos que no se ha podido profundizar en ciertas cuestiones sobre evaluación formativa tanto como nos habría gustado. Por ejemplo, introduciendo preguntas concretas sobre el empleo del feedback en esta etapa; en el caso de las competencias docentes genéricas haber introducido alguna más o, en el caso de los instrumentos de evaluación, haber añadido otros que han ido adquiriendo gran relevancia en los últimos años, como son las rúbricas.

#### **5.2.1.4. Variables empleadas**

De todas las preguntas incluidas en el cuestionario nosotros seleccionamos aquellas que nos ayudaban a responder a los objetivos de esta investigación. Específicamente estas son:

- (1) Competencias, divididas en:
  - a. Competencias genéricas (14 ítems)
  - b. Competencias docentes genéricas (10 ítems)
  - c. Competencias específicas del docente de EF (22 ítems)
- (2) Evaluación formativa:
  - a. Utilización de la evaluación formativa durante la formación inicial para el desarrollo de competencias
  - b. Utilización de la evaluación formativa durante la formación inicial para desarrollar en su práctica activa competencias docentes.
- (3) Instrumentos de evaluación empleados por parte del profesorado durante la formación inicial (14 ítems)
- (4) Formas de calificación empleadas por el profesorado durante la formación inicial (4 ítems).
- (5) La variable de titulación realizada, agrupando a los que realizaron la Diplomatura y el Grado de Magisterio en Educación Primaria (Mención en EF), por un lado, y a los que realizaron la Licenciatura y el Grado de CCAFYD por otro.

- (6) Se agrupó a aquellos docentes que trabajaban (centro público, concertado o privado) y a los que no.
- (7) Se empleó también la variable de experiencia docente, en función de si los egresados habían tenido o no experiencia laboral en el ámbito educativo.

#### **5.2.1.5. Análisis estadísticos**

En esta investigación se va a llevar a cabo un estudio descriptivo, comparativo y correlacional. Para la realización de los análisis estadísticos se utilizó el paquete estadístico SPSS (v.21) para Windows. En primer lugar, se presentan las medias y la desviación típica (entre paréntesis) de todos los ítems estudiados en esta investigación. Posteriormente, con el objetivo de facilitar los posteriores análisis, se realizó un análisis factorial (AF) de aquellas preguntas del cuestionario formadas por más de 5 ítems, para resumir la información contenida en estas variables en un número reducido de factores, sin perder información (Pallant, 2013). En este caso, se sometieron al AF la pregunta 1 sobre competencias genéricas (14 ítems), la pregunta 2 sobre competencias docentes genéricas (10 ítems), la pregunta 3 sobre competencias docentes específicas (22 ítems) y la pregunta 8 sobre los instrumentos de evaluación empleados en la formación inicial (14 ítems). Para ello se utilizó el método de componentes principales con rotación Varimax, reteniendo aquellos factores con un eigenvalue mayor que 1.00. Solamente la pregunta 1 y la 3 obtuvieron valores que nos permitieron transformar estas preguntas en factores (los datos concretos se presentan en el apartado de resultados).

Realizamos la prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar la normalidad de las variables empleadas. Al no seguir estas una distribución normal, empleamos pruebas no paramétricas. Al tener la escala 5 posibilidades de respuesta, tomamos las variables como continuas. Después buscamos conocer si existían diferencias en la percepción de los egresados en las variables estudiadas en función de la titulación realizada (Magisterio o CCAFYD), de si estaban actualmente trabajando o no como docentes y de si tenían experiencia docente o no. Para ello, en todos los casos, se realizó una *U de Mann-Whitney*.

Por último, para conocer la relación entre las variables de evaluación estudiadas (la utilidad de la evaluación formativa para la adquisición de las competencias docentes, los diferentes instrumentos de evaluación o las formas de calificación) y la adquisición de las



diferentes competencias incluidas en el estudio, se realizó una *correlación de Spearman*. Para todos los análisis realizados el nivel de significación se estableció en  $P < 0,05$ .

#### **5.2.1.6. Ética de la investigación**

El proyecto de tesis ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid. El estudio sigue las directrices éticas de la American Psychological Association (2010) con respecto a la confidencialidad y anonimato de los participantes, así como al consentimiento informado de los mismos.

Para conseguir esto, el procedimiento seguido en el I+D y que asegura que se cumpla con los procedimientos éticos en este estudio, consistía en el contacto con los posibles participantes a través de correo electrónico informándoles de la finalidad de la investigación e invitándoles a rellenar el cuestionario adjunto que les llegaba a través de un enlace web. El cuestionario se completaba de forma totalmente anónima y se tardaba unos 15 minutos en rellenar aproximadamente.

#### **5.2.2. Resultados, análisis y discusión**

En este apartado se recogen de forma conjunta: los resultados obtenidos en la investigación, el análisis de los mismos y la discusión con otros estudios. Este apartado se ha redactado unificando estos tres aspectos ya que, al haber una gran cantidad de datos, el poder ir analizándolos y comparándolos con estudios previos nos permite presentar una visión más concreta y clara de la investigación e ir construyendo la realidad de los egresados aquí participantes.

Estos se presentarán dando respuesta a los diferentes objetivos planteados. En primer lugar, presentaremos los resultados descriptivos, y posteriormente mostraremos los resultados de los análisis factoriales exploratorios realizados. Después indicaremos las diferencias en los elementos estudiados en función de las titulaciones cursadas, de si los egresados trabajan o no como docentes y si tienen o no experiencia docente. Por último, abordaremos las relaciones entre los elementos de evaluación estudiados y el desarrollo de las competencias docentes.

**5.2.2.1. Conocer la percepción de los egresados sobre las competencias adquiridas durante su formación inicial, el empleo de la evaluación formativa para la adquisición de las competencias docentes, los instrumentos de evaluación utilizados en esta etapa y las formas de calificación empleadas por el profesorado universitario.**

En la Tabla 5.2. se recogen los valores medios de respuesta de los egresados sobre el grado de adquisición de las competencias genéricas, y los porcentajes de cada una de las posibles respuestas para cada competencia (0-Nada a 4- Muchísimo). Se van a tomar como referencia los valores medios obtenidos de puntuación en cada ítem de la escala y no las frecuencias, ya que así lo hacen la mayoría de los estudios revisados, lo que nos permitirá contrastar nuestra información con la obtenida en investigaciones previas. De media, los ítems que reciben puntuaciones más altas son “Trabajo en equipo” (M=3,34) y “Habilidades en las relaciones interpersonales” (M=3,00) y las competencias menos valoradas, son de carácter instrumental, “Conocimiento de una lengua extranjera” (M=1,12) y “Conocimientos de informática relativos al campo de estudio” (M=1,86). Una gran parte de las investigaciones realizadas en torno a la valoración que se da al desarrollo de las competencias genéricas durante la formación universitaria coinciden en que la competencia de trabajo en equipo suele situarse entre las que se han adquirido o se desarrollan en un mayor grado durante este periodo (Alonso-Martín, 2010; De la Iglesia, 2012; Fortin & Legault, 2010; Hernández-March, Martín del Peso & Leguey, 2009; Rodríguez-Sánchez & Revilla, 2016; Freire, Teijeiro & Pais, 2013), al igual que aparece en nuestra investigación. Por lo general, esta es una competencia que se desarrolla de forma continua a lo largo de las titulaciones por las numerosas tareas que el alumnado debe realizar trabajando con otros compañeros. Lo mismo ocurre al comparar las competencias que se desarrollan en un menor grado, la competencia de conocimiento de una lengua extranjera aparece de forma constante entre las investigaciones (Alonso-Martín, 2010; De la Iglesia, 2012; Farias & Firinguetti, 2012; Hernández-March et al., 2009; Palmer, Montañó & Palau, 2010).

Resulta llamativo que las competencias menos valoradas sean dos de las que más pueden demandarse a cualquier egresado actualmente. Por un lado, y teniendo en cuenta que uno de los objetivos del EEES es la internacionalización de las titulaciones y la apertura del mercado laboral a otros países europeos, que una de estas competencias sea el conocimiento

de una lengua extranjera que es un factor fundamental para desenvolverse en un contexto internacional llama la atención. Por otro lado, es de destacar también la baja valoración de las competencias de conocimientos de informática relativos al campo de estudio. Las TIC son uno de los elementos del día a día de las personas y muy demandados en casi todas las profesiones, así como estar al día en los últimos avances tecnológicos en el ámbito de trabajo. Es posible, que la baja incidencia durante la formación inicial en el desarrollo de estas competencias se deba a que el propio profesorado universitario no esté preparado para abordarlas. Estos mismos docentes universitarios necesitarían formación en estos ámbitos para poder trabajar este tipo de competencias en sus asignaturas.

Tabla 5.2.

*Media y desviación típica (entre paréntesis) y frecuencias de respuesta de los egresados para las competencias genéricas*

	Media (DT)	0 (%)	1(%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)
<i>Competencias genéricas, n,</i>	487					
CG1. Conocer características de la organización de los centros educativos	2,21 (1,04)	6,6	16,4	36,5	30,8	9,7
CG2. Elaborar propuestas de i-acción y cambio educativo	1,96 (1,03)	8,4	24,0	37,0	24,2	6,4
CG3. Capacidad de análisis y síntesis	2,57 (0,94)	2,7	9,4	30,6	42,9	14,4
CG4. Capacidad de organización y planificación	2,80 (0,90)	1,4	6,7	23,2	47,3	21,4
CG5. Comunicación oral y escrita en lengua nativa	2,64 (1,04)	4,7	8,4	25,3	41,7	19,9
CG6. Conocimiento de una lengua extranjera	1,12 (1,09)	35,3	32,2	20,1	9,1	3,3
CG7. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	1,86 (1,10)	11,3	26,7	33,3	21,6	7,1
CG8. Trabajo en equipo	3,34 (0,82)	0,6	2,5	11,5	33,1	52,3
CG9. Habilidades en las relaciones interpersonales	3,00 (0,93)	1,6	5,8	15,2	45,2	32,2
CG10. Razonamiento crítico	2,84(0,89)	1,4	6,2	21,8	47,8	22,8
CG11. Compromiso ético	2,76 (1,01)	3,3	8,2	22,2	42,3	24,0
CG12. Aprendizaje autónomo	2,92 (0,92)	1,8	6,0	17,7	47,2	27,3
CG13. Adaptación a nuevas situaciones	2,83 (0,93)	1,8	6,3	23,4	43,9	24,6
CG14. Creatividad	2,75 (1,02)	3,1	9,2	21,6	41,7	24,4

Los resultados se presentan como Media (desviación típica) y porcentajes de respuesta (0=Nada; 1= Poco; 2= Medianamente; 3= Mucho; 4= Muchísimo)

Los valores medios de las respuestas de los egresados, sobre la adquisición de las competencias docentes genéricas durante la formación inicial, se recoge en la tabla 5.3. Las dos competencias que obtienen una valoración más alta son “Organizar y animar situaciones de aprendizaje” (M=2,74) y “Trabajar en equipo con otros docentes” (M=2,66) y las que

menor valoración obtienen son “Participar en la gestión del Centro” e “Informar e implicar a las familias” (en ambos,  $M=1,83$ ). Estas dos últimas competencias, fundamentales para llevar a cabo la labor docente, pueden ser bastante difíciles de trabajar en el contexto de la formación inicial. Son competencias que hay que vivenciar y practicar para poder garantizar su desarrollo. Por ello, parece necesario incidir más en ellas y en las diferentes formas de abordarlas en la realidad educativa, o buscar formas de trabajarlas alternativas a las actuales. De esta manera el alumnado se sentirá más y mejor preparado. Por ejemplo, a través de nuevas metodologías que ponen al alumnado en el centro del aprendizaje, o mediante tareas de enseñanza, aprendizaje y evaluación que permitan analizar situaciones hipotéticas donde tengan que poner en juego estas competencias.

En este caso, las investigaciones previas realizadas son tan dispares y dependen del contexto educativo y de los cuestionarios utilizados, que la comparación con nuestro trabajo resulta más complicada. La competencia de animar situaciones de aprendizaje o motivar al alumnado, aparece, al igual que en nuestra investigación, entre los primeros puestos de las que obtienen una mayor valoración (Gallego, Gamiz & Gutiérrez, 2010; Torra et al., 2012), y también el trabajo en equipo (Mérida, González & Olivares, 2011; Pérez-García, 2008). Sin embargo, entre las menos valoradas, la diversidad es mayor, yendo desde aquellas relacionadas con las tecnologías de la información (TIC) en el aula, pasando por teorías y modelos curriculares (Gallego et al., 2010) o cuestionar las concepciones sobre la educación propuestas por agentes externos como la Administración o la función tutorial (Pérez-García, 2008).

Tabla 5.3.

*Media y desviación típica (entre paréntesis) y frecuencias de respuesta de los egresados para las competencias docentes genéricas*

	Media (DT)	0 (%)	1(%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)
<i>Competencias docentes genéricas, n,</i>	487					
CGD1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	2,74 (0,83)	1,4	6,6	22,8	55,2	14,0
CGD2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	2,64 (0,86)	1,6	7,6	29,0	49,3	12,5
CGD3. Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	2,16 (1,03)	5,5	20,3	35,9	29,3	9,0
CGD4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	2,44 (0,98)	3,9	12,1	31,6	40,7	11,7
CGD5. Trabajar en equipo con otros docentes	2,66 (1,09)	3,9	11,5	24,4	34,7	25,5
CGD6. Participar en la gestión del Centro	1,83 (1,11)	12,7	27,2	32,2	21,1	6,8
CGD7. Informar e implicar a las familias	1,83 (1,16)	15,4	24,0	30,8	22,0	7,8
CGD8. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	2,30 (1,07)	4,7	19,5	29,4	33,3	13,1
CGD9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	2,26 (1,06)	6,4	16,6	33,3	32,9	10,8
CGD10. Organizar la propia formación continua	2,46 (1,07)	5,3	13,3	27,3	38,9	15,2

Los resultados se presentan como Media (desviación típica) y porcentajes de respuesta (0=Nada; 1= Poco; 2= Medianamente; 3= Mucho; 4= Muchísimo)

La Tabla 5.4. recoge la valoración sobre la adquisición de las competencias específicas en la formación inicial de los docentes de EF. Los resultados de nuestra investigación muestran valores bastante buenos, estando todos por encima del valor medio de la escala. Estos resultados coinciden con los de estudios previos donde todas las competencias estudiadas obtenían valores buenos o muy buenos (Campos et al., 2011; Díaz & Aguado, 2012; Gallardo, 2006; López-Varas, 2009; Romero, 2009).

Las competencias que de media obtienen valores más altos son “Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza” (M=3,25), “Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas” (M=2,96) y “Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza” (M=2,82). En las investigaciones, existe una gran divergencia en torno a cuáles son las competencias más valoradas. En nuestro estudio, dentro de las competencias relacionadas con el ámbito de saber hacer como la competencia didáctica o el conocimiento pedagógico del contenido, la más valorada es

“Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza”, en el estudio de Gallardo (2006) son las competencias relacionadas con los conocimientos técnicos y prácticos de la EF, o en el de Romero (2009) donde la más valorada es promover hábitos de vida saludable y los hábitos de higiene y salud, y sin embargo, en nuestra investigación esta no destaca notablemente. Por otro lado, los Libros Blancos de Magisterio (ANECA, 2004a, 2004b) y CCAFYD (ANECA, 2004c) presentan como competencias mejor valoradas aquellas dirigidas a la planificación, desarrollo y evaluación de programas de EF, así como a la didáctica de la asignatura, sin embargo, en nuestro estudio estas no han sobresalido por encima del resto.

La competencia menos valorada con bastante diferencia es “Elaborar y poner en práctica programas de EF que faciliten la inclusión efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales” ( $M=2,06$ ), y las dos siguientes, aquellas relacionadas con la atención a la diversidad en el aula de EF (Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de EF y Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza–aprendizaje relativos a competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas. Es de resaltar, la falta de formación que se muestra en los campos relacionados con la atención a la diversidad en el aula de EF, como se ha visto en otros estudios (Díaz, 2009). Este aspecto resulta muy interesante, ya que cada día la diversidad en las aulas es mayor y el profesorado necesita sentirse preparado para poder plantear procesos de enseñanza y aprendizaje que incluyan a todo el alumnado y que permitan a todos cumplir los objetivos. Sin embargo, parece que todavía no se da la formación necesaria para que al menos los egresados sientan que están preparados para afrontar esa situación.

Resulta complicado poder analizar el desarrollo de las competencias específicas, ya que en muchos casos el planteamiento de unas u otras depende de la universidad en la que se lleve a cabo la titulación y del profesorado que imparta las materias. Por ello, en ocasiones nos encontramos con resultados bastante diferentes entre unas investigaciones y otras.

Tabla 5.4.

*Media y desviación típica (entre paréntesis) y frecuencias de respuesta de los egresados para las competencias docentes específicas*

	Media (DT)	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)
<i>Competencias docentes específicas, n,</i>	487					
Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en la asignatura de EF	2,68 (0,83)	1,0	6,8	29,8	48,2	14,2
Elaborar y poner en práctica programas de EF que faciliten la inclusión efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales	2,06 (1,04)	5,7	27,3	29,8	30,0	7,2
Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas.	2,54 (0,94)	1,8	11,9	31,6	40,3	14,4
Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de tu cultura tradicional	2,51 (1,01)	3,9	11,7	30,0	39,2	15,2
Conocer el desarrollo psicomotor y su maduración evolutiva	2,68 (0,92)	2,1	7,0	29,4	43,5	18,0
Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos	2,79 (0,90)	0,8	7,2	26,7	42,3	23,0
Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano en relación con la actividad física	2,80 (0,98)	2,1	10,1	18,0	45,8	24,0
Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural	2,67 (0,96)	2,3	8,8	28,5	40,7	19,7
Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza	2,82 (0,94)	1,7	8,0	20,5	46,2	23,6
Disponer de estrategias de aplicación de los elementos de salud sobre la higiene y alimentación en la práctica educativa	2,50 (0,95)	2,5	12,3	30,8	41,7	12,7
Disponer estrategias de enseñanza que promuevan la adquisición de hábitos de actividad física regular	2,58 (0,94)	1,6	10,6	32,6	38,6	16,6

Los resultados se presentan como Media (desviación típica) y porcentajes de respuesta (0=Nada; 1= Poco; 2= Medianamente; 3= Mucho; 4= Muchísimo)

Tabla 5.4. Continuación

*Media y desviación típica (entre paréntesis) y frecuencias de respuesta de los egresados para las competencias docentes específicas*

	Media (DT)	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)
<i>Competencias docentes específicas, n,</i>	487					
Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza	3,25 (0,82)	0,6	2,7	12,3	40,2	44,2
Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural	2,69 (0,96)	2,5	8,2	27,1	42,7	19,5
Saber utilizar instrumentos de evaluación en la asignatura de EF	2,56 (1,09)	4,1	13,8	24,8	36,1	21,2
Promover actividades complementarias relacionadas con la actividad física y el deporte dentro y fuera del recinto educativo	2,58 (0,94)	2,7	10,0	28,3	44,8	14,2
Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de EF	2,40 (1,02)	3,3	16,2	32,0	34,7	13,8
Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física	2,74 (0,92)	1,6	7,1	28,3	41,9	21,1
Conocer y comprender los procesos evolutivos corporales y motrices	2,58 (0,90)	1,4	10,1	31,8	42,9	13,8
Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices	2,59 (0,83)	1,4	7,2	33,1	47,6	10,7
Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas	2,45 (0,87)	2,5	8,8	39,0	40,3	9,4
Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas	2,96 (0,86)	0,6	6,2	17,0	49,9	26,3
Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas	2,78 (0,97)	1,4	10,5	19,7	44,8	23,6

Los resultados se presentan como Media (desviación típica) y porcentajes de respuesta (0=Nada; 1= Poco; 2= Medianamente; 3= Mucho; 4= Muchísimo)

En la Tabla 5.5. se presentan las preguntas sobre la utilización de la evaluación formativa para la adquisición de las competencias docentes. Los dos ítems puntúan por encima del punto medio de la escala, obteniendo valores bastante buenos (M=2,80 y M=2,81). Estos resultados son muy positivos ya que avalan el empleo de esta forma de evaluación durante esta etapa para la formación del profesorado de EF.



Tabla 5.5.

*Media y desviación típica (entre paréntesis) y frecuencias de respuesta de los egresados para las preguntas sobre la utilidad de la evaluación formativa para la adquisición de competencias docentes*

	Media (DT)	0 (%)	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)
<i>Evaluación, n,</i>	487					
Te ha ayudado la utilización de la evaluación formativa y continua durante tu formación a la adquisición de competencias docentes	2,81 (0,91)	1,8	6,4	22,8	47,4	21,6
Te ha ayudado la utilización de la evaluación formativa y continua en tu formación a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes	2,80 (0,87)	0,8	7,2	24,0	47,8	20,2

Los resultados se presentan como Media (desviación típica) y porcentajes de respuesta (0=Nada; 1= Poco; 2= Medianamente; 3= Mucho; 4= Muchísimo)

La Tabla 5.6. presenta la percepción de uso de los instrumentos de evaluación por parte de los egresados durante su formación inicial. Los resultados de esta investigación muestran una valoración bastante buena del uso de la mayoría de instrumentos de evaluación, coincidiendo con investigaciones previas (Gutiérrez-García et al., 2013; Hamodi et al., 2015; Ruiz et al., 2013). Dentro de los exámenes, se considera que de media los más usados son los exámenes tipo test (M=2,96), y los menos utilizados los exámenes que dejan disponer de documentos (M=0,98) y los orales (M=0,93). En cuanto al resto de instrumentos, los más utilizados son los trabajos escritos (M=3,25) y los menos las fichas de observación (M=1,93) y los proyectos de aprendizaje tutorados (M=1,94).

Estos resultados coinciden con lo encontrado en anteriores investigaciones (Palacios-Picos et al., 2013; Ruiz et al., 2013), obteniendo valores medios muy similares entre los estudios (entre 3,15 y 3,25). La misma coincidencia nos encontramos al analizar el instrumento que se valora como el menos empleado. Nuestros resultados coinciden con otros estudios cuando mostramos que los exámenes orales son los instrumentos menos empleados (Arribas et al. 2016; Gutiérrez-García et al., 2013; Hamodi et al., 2015; Tabernero & Daniel, 2012).

Si tomamos en consideración todos los instrumentos juntos, vemos que los que se consideran más utilizados de media son: en primer lugar, los trabajos escritos y, en segundo lugar, los exámenes tipo test. Un aspecto que destacar dentro de estos resultados es que,

aunque parece que los trabajos escritos se establecen como uno de los instrumentos más empleados superando a los exámenes, aún en las siguientes posiciones nos encontramos con tres tipos de exámenes (de preguntas abiertas, de preguntas cortas y tipo test) y no con otro tipo de instrumentos alejados de esa concepción tradicional de los instrumentos de evaluación (Castejón et al., 2011; Hamodi et al., 2015). A pesar de las propuestas que ha habido en los últimos años en relación a la aparición de nuevos instrumentos de evaluación, hemos podido comprobar que todavía se siguen utilizando los exámenes. No obstante, las características de la investigación desarrollada no nos permiten conocer en profundidad estos exámenes, la finalidad con la que se utilizan o el momento de la asignatura en la que se aplican. Sí que resulta llamativo que sigan siendo los instrumentos más empleados, perpetuándose prácticas de evaluación que parecen tener un carácter más tradicional. Como comentábamos en el primer capítulo, se aprecia que podría haber un uso más variado de los instrumentos de evaluación, tal y como se ha reclamado en la aplicación de la evaluación formativa (Dochy et al., 1999). Además, el porcentaje de utilización de los instrumentos de evaluación aún podría ser más alto. En nuestro estudio ambos grupos reportan que de media todos los instrumentos de evaluación se utilizan “bastante” (valor de 3 en nuestra escala) o “mucho” (valor de 4 en nuestra escala) menos de un 60%. Por ello, es necesario seguir aumentando ese porcentaje, así como la variada utilización de instrumentos, de manera que durante la formación inicial se puedan valorar todos los tipos de competencias que deben ser desarrolladas por el alumnado.

Tabla 5.6.

*Media y desviación típica (entre paréntesis) y frecuencias de respuesta de los egresados sobre la utilización de instrumentos de evaluación durante la formación inicial*

	Media (DT)	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)
<i>Instrumentos de evaluación, n,</i>	487					
<b>Exámenes</b>						
Tipo test.	2,96 (1,10)	2,3	10,3	18,3	28,4	40,7
De preguntas abiertas	2,57 (1,09)	4,1	13,0	26,3	35,9	20,7
De preguntas cortas (explicaciones breves)	2,63 (0,98)	2,7	10,1	27,5	41,1	18,6
De preguntas cerradas (definiciones)	2,01 (1,16)	9,9	25,9	28,7	24,4	11,1
Dejando disponer de documentos	0,98 (1,03)	38,8	36,3	15,4	6,4	3,1
Orales	0,93 (1,06)	43,1	33,7	13,3	6,6	3,3
<b>Otros instrumentos de evaluación</b>						
Fichas de observación	1,93 (1,17)	11,5	27,1	28,7	22,0	10,7
Control de la participación en el aula (en grupos y debates)	2,29 (1,09)	4,5	21,1	27,9	32,9	13,6
Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego...)	2,19 (1,22)	10,3	19,5	26,1	28,3	15,8
Portafolios	2,11 (1,28)	13,8	17,7	28,1	23,6	16,8
Fichas de sesiones prácticas)	2,54 (1,06)	3,1	14,8	25,5	37,4	19,2
Trabajos escritos	3,25 (0,90)	0,6	5,1	10,5	34,9	48,9
Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	2,12 (1,12)	8,4	20,9	31,2	28,3	11,2
Proyectos de aprendizaje tutorados	1,94 (1,21)	12,7	25,7	27,7	22,0	11,9

Los resultados se presentan como Media (desviación típica) y porcentajes de respuesta (0=Nada; 1= Poco; 2= Medianamente; 3= Mucho; 4= Muchísimo)

En la Tabla 5.7. se recogen las formas de calificación empleadas durante la formación inicial. La hetero-calificación muestra los valores medios más altos ( $M=3,25$ ) acercándose a la puntuación posible más alta (4). Todas las formas de calificación participativas están por debajo de la media ( $M<2,00$ ). Estos resultados coinciden con los hallazgos planteados por otros autores sobre el predominio de estos modelos de calificación tradicionales en la docencia universitaria (Capllonch et al., 2009; Gutiérrez-García et al., 2013; Gutiérrez-García et al., 2011; López-Pastor & Palacios-Picos, 2012; Martínez-Muñoz et al., 2012; Pérez-Pueyo et al., 2008; Ruiz et al., 2013). Al igual que pasaba con los instrumentos de evaluación, lo que se percibe a través de la opinión de los egresados sobre los procesos de calificación, es la perpetuación de una forma tradicional de calificar, donde el alumnado apenas participa de la misma. Nuevamente, no se ve una evolución respecto a lo tradicionalmente empleado. En este caso, las reticencias del profesorado universitario a ceder tanta responsabilidad al alumnado en su proceso, el miedo a que las calificaciones que se otorguen difieran de las que ellos les asignaría, el pensar que solo el profesorado tiene

capacidad para realizar esa tarea, etc., podrían ser algunas de las razones para que siga predominando una forma de calificación donde es el profesorado el único que tiene el poder de otorgar una nota.

Algunos de los estudios llevados a cabo han tratado de ver si existen diferencias entre el pensamiento de los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque esto no forma parte de nuestra investigación, queremos resaltar que estos estudios (Gutiérrez-García et al., 2013; Hamodi et al., 2015; Gutiérrez-García et al., 2011; Martínez-Muñoz et al., 2012; Ruiz et al., 2013) no encuentran diferencias significativas entre el pensamiento de los diferentes grupos, encontrando también que los procesos de hetero-calificación prevalecen de forma destacada, encontrando una baja participación del alumnado en los procesos de calificación, ya sea a través de la auto-calificación, la co-calificación o la calificación dialogada.

A pesar de estos resultados, investigaciones como la de Falchikov y Boud (1989) han mostrado que existe una correlación positiva entre la auto-calificación del alumnado y la nota asignada por el profesorado ( $r=0,39$ ), resultados que también obtuvieron López-Pastor et al. (2012b). Estos autores, además, encontraron una alta correlación entre la auto-calificación, la hetero-calificación y la calificación que se establecía posteriormente, y de forma conjunta, entre el profesorado y el alumnado. La investigación de Falchikov y Goldfinch (2000) ha mostrado idénticos resultados entre la co-calificación y la nota del profesorado ( $r=0,69$ ). Viendo que la participación del alumnado en los procesos de calificación no desvirtúa la nota asignada, parece necesario tomar una mayor conciencia de la importancia de que el alumnado participe en su propia evaluación y calificación y en la de sus compañeros, ya que las propuestas de calificación en las que participa el alumnado han mostrado tener mayores repercusiones para el aprendizaje que cuando la calificación proviene solo del docente (Boud, 1989).

Tabla 5.7.

*Media y desviación típica (entre paréntesis) y frecuencias de respuesta de los egresados sobre las formas de calificación empleadas durante la formación inicial*

	Media (DT)	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)
<i>Calificación, n</i>	487					
Hetero-calificación	3,25 (0,82)	1,0	2,3	10,9	42,5	43,3
Auto-calificación	1,30 (1,10)	25,5	39,0	19,1	12,5	3,9
Calificación dialogada	1,04 (1,13)	39,2	34,9	12,9	8,2	4,7
Co-calificación	1,26 (1,02)	24,6	40,9	20,9	11,3	2,3

Los resultados se presentan como Media (desviación típica) y porcentajes de respuesta (0=Nada; 1= Poco; 2= Medianamente; 3= Mucho; 4= Muchísimo)

#### **5.2.2.2. Comprobar si existen diferencias en el anterior objetivo en función del tipo de estudios cursados, si trabaja o no en un centro docente y si tiene experiencia docente.**

Con el objetivo de reducir el número de variables incluidas dentro de cada conjunto de competencias se realizó un análisis factorial exploratorio tratando de buscar posibles factores que agrupasen a estas competencias. Así, las competencias genéricas y las específicas mostraron valores adecuados para agruparse en dos y tres variables, respectivamente. Las variables concretas se explican a continuación. En el caso de las competencias docentes genéricas los resultados no mostraron valores apropiados para agruparlas en factores concretos. A continuación se presenta el resultado de ambos análisis factoriales.

La Tabla 5.8. recoge el análisis factorial de las competencias genéricas incluidas en esta investigación. La prueba de KMO muestra un resultado de 0.91 (muy alto), indicando que las correlaciones entre parejas de ítems pueden ser explicadas por los restantes ítems seleccionados y la prueba de esfericidad de Barlett muestra que los ítems no son independientes (3117, 137; gl. 91  $P < 0.001$ ), y por ello, lo apropiado de este análisis.

Tabla 5.8.  
*Análisis factorial de las competencias genéricas*

	Componentes		Factores
	1	2	
Habilidades en las relaciones interpersonales	0,684		Instrumentales y sistémicas
Compromiso ético	0,698		
Trabajo en equipo	0,612		
Razonamiento crítico	0,703		
Adaptación a situaciones nuevas	0,672		
Creatividad	0,659		
Aprendizaje autónomo	0,639		
Elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa		0,819	Personales
Conocer características de la organización de centros educativos		0,696	
Conocimiento de una lengua extranjera		0,385	
Capacidad de análisis y síntesis		0,578	
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio		0,412	
Capacidad de organización y planificación		0,523	
Comunicación oral y escrita en lengua nativa		0,387	
Autovalores			
% varianza explicada	27,563	19,917	
% varianza explicada acumulada	27,563	47,481	
KMO; 0,907			
Prueba de Esfericidad de Barlett; 3117, 137; gl. 91 $P<0,001$			

El análisis factorial de las competencias específicas se recoge en la Tabla 5.9. En este caso, la prueba de KMO también muestra un resultado muy alto (0,94), y la prueba de esfericidad de Barlett muestra que los ítems no son independientes (4930, 449; gl. 231  $P<0,001$ ), y por ello, también en este caso, este análisis es apropiado.

Tabla 5.9.  
*Análisis factorial de las competencias docentes específicas*

Competencias específicas	Componentes			Factores
	1	2	3	
Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en la asignatura de EF	0,576			Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF
Elaborar y poner en práctica programas de Educación Física que faciliten la inclusión efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales	0,593			
Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas.	0,652			
Saber utilizar instrumentos de evaluación en la asignatura de EF	0,659			
Promover actividades complementarias relacionadas con la actividad física y el deporte dentro y fuera del recinto educativo	0,498			
Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de EF	0,637			
Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de EF	0,598			
Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices	0,574			
Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas	0,741			
Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de tu cultura tradicional		0,527		Contenidos motrices y deportivos
Conocer el desarrollo psicomotor y su maduración evolutiva		0,743		
Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural		0,524		
Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza		0,493		
Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza		0,360		
Conocer y comprender los procesos evolutivos corporales y motrices		0,542		
Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos			0,537	Contenidos de condición física y salud
Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano en relación con la actividad física			0,480	
Disponer de estrategias de aplicación de los elementos de salud sobre la higiene y alimentación en la práctica educativa			0,525	
Disponer estrategias de enseñanza que promuevan la adquisición de hábitos de actividad física regular			0,500	
Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural			0,363	
Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas			0,595	
Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas			0,710	
Autovalores				
% varianza explicada	20,75	13,86	12,65	
% varianza explicada acumulada	20,75	34,61	47,26	
KMO; 0,94				
Prueba de Esfericidad de Barlett; 4930, 449; gl. 231 $P<0,001$				

A continuación, vamos a pasar a ver los resultados de la investigación referente a las diferencias por titulación. Este es un tema, que, tanto respecto a las competencias como a los ítems de evaluación y calificación, no parece haber sido muy estudiado. Esto dificulta poder comparar los resultados que encontramos en nuestra investigación con otras previas.

La Tabla 5.10. presenta las diferencias de medias entre los egresados de Primaria y de CCAFYD respecto a las competencias generales, a las generales docentes y a las específicas docentes del campo de la EF. En las competencias genéricas, aparecen diferencias en las personales ( $P=0,016$ ), obteniendo valores más altos los egresados de primaria. En las competencias generales docentes, aparecen diferencias en “Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro”, “Trabajar en equipo con otros docentes”, “Participar en la gestión del centro”, “Informar e implicar a las familias” y “Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación” (todos,  $P<0,05$ ), siendo los egresados de Magisterio en Educación Primaria los que reportan valores más altos. Esta mayor adquisición por parte de los egresados de Magisterio parece normal ya que, esta es una titulación dirigida única y exclusivamente a la formación de docentes, mientras que en CCAFYD existen otro tipo de salidas profesionales y la formación durante el grado no se centra únicamente en estos aspectos. El hecho de que los egresados de CCAFYD tengan que desarrollar posteriormente un máster enfocado, única y exclusivamente, a la docencia pensamos que debería ayudar a mejorar estas competencias y ampliar sus conocimientos en este campo. Por último, en las competencias específicas docentes, aparecen diferencias significativas en los tres factores estudiados. En el caso de las competencias de “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje en EF” y de los “Contenidos motrices y deportivos” son los egresados de primaria los que muestran valores más altos, y en los contenidos de condición física y salud son los egresados de CCAFYD los que reportan valores más altos. Estos resultados tienen coherencia con la etapa en la que cada uno va a ejercer su profesión docente, ya que por el desarrollo madurativo del alumnado en la etapa de primaria los contenidos que recoge el currículo están más enfocados al desarrollo de las habilidades motrices básicas, mientras que en Secundaria estos contenidos apenas se trabajan, y se abordan las capacidades físicas básicas, encuadradas dentro de los contenidos de condición física y salud. La mayoría de las investigaciones, ya vistas a lo largo de este trabajo, se han realizado con competencias docentes específicas en la formación inicial del profesorado en la titulación de Magisterio en



Educación Primaria (Mención en EF) (Campos et al., 2011; Gallardo, 2006; Pazo & Tejada, 2012; Romero, 2009) y son pocas las investigaciones realizadas con participantes de CCAfyD (Boned et al., 2004; López-Varas, 2009). Estas investigaciones, sin embargo, no incluyen participantes de las dos titulaciones, lo que impide comparar sus percepciones valorando en qué aspectos la formación del profesorado de EF de Primaria y Secundaria es diferente y en qué aspectos habría que incidir en la formación de cada uno de los grados. En nuestro caso, hemos podido comprobar que, en caso del alumnado del grado de Magisterio en Educación Primaria, se hace necesario complementar o ampliar la formación en contenidos de condición física y salud, más teniendo en cuenta lo importante que resulta que el alumnado de Primaria tenga una buena base desde esta etapa en relación con las prácticas de actividad física saludable y la promoción de hábitos de vida saludables (Pastor-Vicedo, Gil-Madrona, Prieto-Ayuso & González-Villora, 2015).

Tabla 5.10.

*Diferencias de percepción de los egresados de Primaria y CCAfyD para las competencias estudiadas*

	Primaria	CCAFyD	P
n,	191	295	
Competencias generales			
Instrumentales y sistémicas	-0,01 (0,88)	0,01 (0,92)	0,782
Personales	0,12 (0,92)	-0,08 (0,85)	<b>0,016</b>
Competencias generales docentes			
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	2,81 (0,79)	2,69 (0,86)	0,158
Gestionar la progresión de los aprendizajes	2,64 (0,91)	2,63 (0,82)	0,653
Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	2,27 (1,09)	2,08 (0,98)	0,062
Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	2,60 (0,87)	2,34 (1,03)	<b>0,004</b>
Trabajar en equipo con otros docentes	2,84 (1,03)	2,55 (1,12)	<b>0,005</b>
Participar en la gestión del centro	1,99 (1,06)	1,72 (1,13)	<b>0,010</b>
Informar e implicar a las familias	2,08 (1,11)	1,66 (1,18)	<b>&lt;0,001</b>
Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación	2,47 (1,04)	2,20 (1,08)	<b>0,009</b>
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	2,32 (1,01)	2,21 (1,09)	0,248
Organizar la propia formación continua	2,46 (1,06)	2,45 (1,07)	0,991
Competencias específicas docentes			
Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF	0,10 (0,87)	-0,06 (0,92)	<b>0,047</b>
Contenidos motrices y deportivos	0,24 (0,84)	-0,16 (0,84)	<b>&lt;0,001</b>
Contenidos de condición física y salud	-0,19 (0,88)	0,13 (0,81)	<b>&lt;0,001</b>

Los resultados se presentan como media (DT). EF = Educación Física En **negrita** los resultados significativos

La Tabla 5.11. recoge las diferencias de medias entre los egresados de Primaria y los de CCAFYD en los ítems sobre si la evaluación formativa les ha ayudado a adquirir competencias y competencias docentes. Aparecen diferencias significativas en el ítem “Te ha ayudado la utilización de la evaluación formativa y continua en tu formación a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes”, obteniendo valores más altos los egresados de Magisterio en Educación Primaria.

Tabla 5.11.

*Diferencias de percepción de los egresados de Primaria y CCAFYD para los ítems de evaluación*

	Primaria	CCAFyD	
	Media (DT)	Media (DT)	<i>P</i>
<i>Evaluación, n</i>	191	295	
Te ha ayudado la utilización de la evaluación formativa y continua durante tu formación a la adquisición de competencias docentes	2,88 (0,90)	2,76 (0,92)	0,216
Te ha ayudado la utilización de la evaluación formativa y continua en tu formación a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes	2,91 (0,88)	2,73 (0,86)	<b>0,027</b>

Los resultados se presentan como media (DT). En **negrita** los resultados significativos

La Tabla 5.12. presenta las diferencias de medias entre los egresados de primaria y de CCAFYD respecto a la utilización de los instrumentos de evaluación durante su formación inicial. Entre los exámenes, las diferencias significativas aparecen en todos los ítems menos los exámenes de preguntas cortas. En todos son los egresados de Primaria los que presentan valores más altos a excepción de los exámenes tipo test. En el resto de instrumentos de evaluación, únicamente aparecen diferencias significativas en el uso del portafolios ( $P < 0,001$ ) mostrando un mayor uso del mismo los egresados de Magisterio en Educación Primaria. Estos resultados aunque perpetúan en ambas titulaciones los resultados de investigaciones previas respecto a los instrumentos más y menos empleados, nos permite ver que por lo general de media se utilizan más todos los instrumentos en el Grado de Primaria (a excepción de exámenes tipo test, exámenes de preguntas cortas, trabajos escritos y pruebas de carácter físico), lo que nos puede hacer pensar que se utilizan un mayor número de instrumentos de evaluación para valorar los aprendizajes y que en cada asignatura se combinan varios de ellos. Si observamos los cuatro instrumentos que se utilizan más en

CCAFyD que en el Grado de Primaria, vemos que son instrumentos de evaluación con un corte muy tradicional (exámenes tipo test y de preguntas cortas, trabajos escritos y pruebas de carácter físico), y, aunque no podemos conocer la finalidad con la que se utiliza cada uno, son instrumentos muy enfocados a la valoración de la competencia memorística del alumnado o la evaluación de la competencia de ejecución motriz en el caso de las pruebas prácticas de carácter físico. El hecho de que la titulación de CCAFYD no vaya únicamente enfocada a la docencia no quiere decir que por ello tengan que emplearse instrumentos de evaluación de corte más técnico, olvidándose o dando menos importancia a la utilización de instrumentos que permiten abordar otro tipo de competencias.

Tabla 5.12.

*Diferencias de percepción de los egresados de Primaria y CCAFYD para los ítems sobre la frecuencia de utilización de los diferentes instrumentos de evaluación*

	Primaria	CCAFyD	
	Media (DT)	Media (DT)	<i>P</i>
<i>Instrumentos de evaluación, n</i>	191	295	
<b>Exámenes</b>			
Examen tipo test.	2,47 (1,14)	3,27 (0,95)	<b>&lt;0,001</b>
Examen de preguntas abiertas	2,75 (1,07)	2,45 (1,08)	<b>0,001</b>
Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	2,60 (1,02)	2,65 (0,96)	0,658
Examen de preguntas cerradas (definiciones)	2,21 (1,22)	1,88 (1,10)	<b>0,002</b>
Exámenes escritos dejando disponer de documentos	1,21 (1,19)	0,84 (0,89)	<b>0,002</b>
Exámenes orales	1,20 (1,15)	0,76 (0,96)	<b>&lt;0,001</b>
<b>Otros instrumentos de evaluación</b>			
Fichas de observación	2,02 (1,26)	1,88 (1,11)	0,266
Control de la participación en clase (grupos y debates)	2,33 (1,11)	2,26 (1,08)	0,544
Pruebas prácticas de carácter físico	2,14 (1,28)	2,23 (1,17)	0,446
Portafolios	2,44 (1,31)	1,90 (1,21)	<b>&lt;0,001</b>
Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	2,62 (1,08)	2,50 (1,04)	0,157
Informes o trabajos escritos	3,20 (0,93)	3,29 (0,87)	0,262
Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	2,18 (1,21)	2,08 (1,07)	0,365
Proyectos de aprendizaje tutorados	2,02 (1,32)	1,90 (1,13)	0,359

Los resultados se presentan como media (DT). En **negrita** los resultados significativos

En la Tabla 5.13. se presentan las diferencias de medias entre egresados de Primaria y de CCAFYD respecto a las formas de calificación empleadas durante su formación inicial. Existen diferencias en todas las formas de calificación participativas ( $P<0,05$ ), mostrando

valores algo más altos los egresados de Magisterio en Educación Primaria. A pesar de estas diferencias, al igual que en el análisis general, la hetero-calificación es la forma de calificación predominante para ambos grupos, con valores muy altos, no llegando las formas de calificación participativas ni al punto medio de la escala, o quedándose como en el caso de la calificación dialogada en los estudiantes de CCAFYD en valores muy bajos (0,92). Estos resultados son llamativos, porque, aunque siguen demostrando que apenas se emplean las formas de calificación participativas, también muestra que en el grado de Educación Primaria con Mención en EF se utilizan más que en el grado de CCAFYD estas formas de participación en la calificación. Las diferencias encontradas entre estos grados pueden ser debidas a la diferente formación de cada titulación, ya que en el caso de Magisterio las asignaturas tienen una mayor carga de carácter pedagógico. Además, los propios egresados en un futuro cuando sean docentes deberán ser capaces de evaluar y calificar a su alumnado. Realizarlo de una manera adecuada empieza por hacerlo consigo mismo y sus compañeros. Por otro lado, que la titulación de CCAFYD tenga un rango de salidas profesionales más amplio que el de ser docente de EF, no quiere decir que por ello deban utilizarse menos las formas de calificación participativas, ya que la responsabilidad que se cede al alumnado y el compromiso que asumen con su propio proceso les lleva a desarrollar competencias de autonomía, capacidad crítica, toma de decisiones, etc.

Tabla 5.13.

*Diferencias de percepción de los egresados de Primaria y CCAFYD para los ítems de calificación*

	Primaria	CCAFyD	
	Media (DT)	Media (DT)	<i>P</i>
<i>Calificación, n</i>	191	295	
Hetero-calificación	3,30 (0,69)	3,22 (0,89)	0,834
Auto-calificación	1,51 (1,17)	1,17 (1,03)	<b>0,002</b>
Calificación dialogada	1,24 (1,25)	0,92 (1,02)	<b>0,010</b>
Co-calificación	1,39 (1,11)	1,17 (0,95)	<b>0,039</b>

Los resultados se presentan como media (DT). En **negrita** los resultados significativos

A continuación, vamos a presentar los resultados de los ítems estudiados en función de si los egresados están actualmente trabajando como docentes de EF o no, y en función de si tienen experiencia docente. Tiene especial relevancia en lo relativo a las competencias, ya que como apuntamos en el tercer capítulo la percepción de los egresados nada más terminar

la carrera y una vez comienzan su labor profesional puede cambiar al no verse preparados para afrontar con garantías su trabajo.

La Tabla 5.14. muestra las diferencias de opinión respecto al desarrollo de competencias (genéricas, docentes genéricas y docentes específicas) en función de si los egresados se encuentran actualmente trabajando o no y en función de si tienen experiencia docente o no. No aparecen diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas en función de las variables anteriormente mencionadas. Este es un resultado curioso, ya que como presentábamos en la introducción de esta investigación, es en el momento de ingreso al mercado laboral cuando los egresados se dan cuenta de en qué aspectos les falta formación. Sin embargo, nuestros resultados no muestran que exista esta diferencia de percepción entre un momento y otro. Esto nos hace pensar que la valoración que los egresados tienen de su formación inicial no cambia aun cuando se enfrentan a los retos del contexto de práctica. Es posible que piensen que necesitan seguir formándose en ciertas áreas, pero eso no cambia su percepción respecto a la preparación que piensan que tienen cuando salen de la carrera.

El principal estudio que hemos encontrado con características similares al nuestro, hace referencia a las competencias docentes específicas durante la formación inicial del profesorado de EF. Contrastando nuestro estudio con el de Campos et al. (2011), que compara la percepción de los egresados sobre sus competencias docentes tras finalizar sus estudios universitarios y en el uso de las mismas una vez insertos en el mercado laboral, encontramos que los resultados no coinciden ya que ellos encuentran diferencias significativas en 16 de las 17 competencias, mientras que en nuestro estudio no aparecen. Estas diferencias pueden deberse a la pequeña muestra con la que trabajan estos autores o al hecho de que solo cuentan con egresados de una titulación de una universidad.

Otro trabajo donde se compara la percepción de los egresados sobre sus competencias al finalizar la carrera y una vez han tenido que poner en práctica estas en su labor profesional, es en el estudio de Gallardo (2006). En este caso, las competencias estudiadas son las competencias generales. Se destaca que los porcentajes de valoración de las competencias difieren un poco cuando los egresados están trabajando y cuando no lo hacen, esta diferencia no es muy grande. Esta percepción se asimila más a la encontrada en nuestro estudio. En cuanto al estudio de Kovac et al. (2008) coincidimos al no encontrar diferencias en la

percepción del desarrollo de competencias entre los egresados con experiencia y sin experiencia docente.

Tabla 5.14.

*Diferencias de percepción de los egresados en función de si trabajan o no y de si tienen experiencia docente o no para las competencias estudiadas*

	Trabaja	No trabaja		Sin experiencia	Con experiencia	
	Media (DT)	Media (DT)	P	Media (DT)	Media (DT)	P
<i>Competencias, n,</i>	143	344		387	100	
<b>Competencias docentes generales</b>						
Instrumentales y sistémicas	-0,03 (0,91)	0,01 (0,91)	0,622	-0,01 (0,89)	0,01 (0,95)	0,768
Personales	-0,03 (0,96)	0,01 (0,85)	0,924	0,01 (0,86)	-0,05 (0,98)	0,448
<b>Competencias generales</b>						
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	2,73 (0,89)	2,74 (0,81)	0,915	2,72 (0,84)	2,79 (0,82)	0,530
Gestionar la progresión de los aprendizajes	2,72 (0,85)	2,60 (0,86)	0,148	2,63 (0,84)	2,65 (0,91)	0,736
Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	2,20 (1,07)	2,14 (1,01)	0,456	2,16 (1,01)	2,17 (1,08)	0,650
Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	2,39 (1,05)	2,46 (0,95)	0,542	2,43 (0,96)	2,49 (1,05)	0,471
Trabajar en equipo con otros docentes	2,56 (1,08)	2,71 (1,10)	0,123	2,63 (1,10)	2,79 (1,09)	0,241
Participar en la gestión del centro	1,84 (1,16)	1,82 (1,09)	0,929	1,78 (1,09)	1,97 (1,19)	0,283
Informar e implicar a las familias	1,73 (1,18)	1,87 (1,16)	0,250	1,83 (1,15)	1,82 (1,24)	0,583
Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación	2,28 (1,09)	2,32 (1,07)	0,633	2,32 (1,07)	2,24 (1,10)	0,593
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	2,20 (1,04)	2,28 (1,07)	0,404	2,24 (1,06)	2,29 (1,08)	0,448
Organizar la propia formación continua	2,48 (1,18)	2,44 (1,02)	0,459	2,47 (1,03)	2,38 (1,21)	0,793
<b>Competencias específicas</b>						
Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF	-0,08 (0,98)	0,03 (0,87)	0,235	0,03 (0,44)	-0,12 (1,09)	0,105
Contenidos motrices y deportivos	0,08 (0,87)	-0,03 (0,86)	0,124	-0,02 (0,86)	0,09 (0,88)	0,128
Contenidos de condición física y salud	0,06 (0,80)	-0,03 (0,87)	0,416	-0,01 (0,83)	0,04 (0,92)	0,341

Los resultados se presentan como media (DT). EF = Educación Física En **negrita** los resultados significativos

La Tabla 5.15. recoge las diferencias de medias entre los egresados en función de si trabajan o no trabajan, y en función de si tienen o no experiencia docente, en referencia a los ítems correspondientes a si la evaluación formativa les ha ayudado a adquirir competencias docentes. No aparecen diferencias significativas en ninguno de los dos ítems.

Tabla 5.15.

*Diferencias de percepción de los egresados en función de si trabajan o no y de si tienen experiencia docente o no para los ítems de evaluación*

	Trabaja	No trabaja		Sin experiencia	Con experiencia	
	Media (DT)	Media (DT)	P	Media (DT)	Media (DT)	P
<i>Evaluación, n,</i>	143	344		387	100	
La utilización de la evaluación formativa y continua te ha ayudado a adquirir competencias docentes	2,80 (0,95)	2,81 (0,89)	0,896	2,85 (0,87)	2,65 (1,04)	0,051
La utilización de la evaluación formativa y continua en tus asignaturas te ha ayudado a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes	2,75 (0,91)	2,81 (0,86)	0,501	2,83 (0,86)	2,68 (0,93)	0,134

En la Tabla 5.16. aparecen las diferencias en la percepción del uso de instrumentos de evaluación durante la FI en función de si los egresados trabajan como docentes o no, y de si tienen o no experiencia docente. En función de si los egresados trabajan o no, vemos que existen diferencias en los exámenes de preguntas cortas, de preguntas cerradas y dejando disponer de documentos y en los ensayos (todos,  $P < 0,05$ ), obteniendo valores más altos los egresados que trabajan. En el caso de las diferencias en función de si tienen o no experiencia, no aparecen en ninguna de las variables estudiadas. Parece extraño que pueda existir esta diferencia de percepción en el uso de instrumentos en función de si los egresados están trabajando o no como docentes, ya que los instrumentos son una herramienta concreta utilizada en un momento determinado. Sin embargo, es posible que lo que se entiende o se cree que es cada uno de estos instrumentos cambie cuando son ellos, los egresados que ejercen, los que tienen que aplicar estos instrumentos. Es decir, que durante la formación inicial no se tenga claro cómo se denomina el instrumento de evaluación concreto que se usa

y que sea posteriormente cuando ellos tienen que desarrollarlo e implementarlo con su alumnado cuando sean conscientes que esos instrumentos los han utilizado ellos previamente.

Tabla 5.16.

*Diferencias de percepción de los egresados en función de si trabajan o no y de si tienen experiencia docente o no para los ítems relativos a los instrumentos de evaluación empleados en la formación inicial*

	Trabaja	No trabaja		Sin experiencia	Con experiencia	
	Media (DT)	Media (DT)	<i>P</i>	Media (DT)	Media (DT)	<i>P</i>
<i>Instrumentos, n,</i>	143	344		387	100	
Exámenes						
Tipo test.	2,89 (1,24)	2,99 (1,03)	0,916	3,06 (1,00)	2,54 (1,35)	0,053
De preguntas abiertas	2,71 (1,03)	2,50 (1,10)	0,053	2,56 (1,07)	2,61 (1,14)	0,583
De preguntas cortas (explicaciones breves)	2,83 (0,93)	2,54 (0,99)	<b>0,004</b>	2,65 (0,98)	2,54 (0,99)	0,493
De preguntas cerradas (definiciones)	2,17 (1,25)	1,94 (1,11)	<b>0,030</b>	2,05 (1,15)	1,86 (1,19)	0,375
Dejando disponer de documentos	1,13 (1,10)	0,92 (1,00)	<b>0,044</b>	0,99 (1,04)	0,94 (1,02)	0,222
Orales	1,01 (1,15)	0,90 (1,01)	0,552	0,93 (1,08)	0,94 (0,95)	0,366
Otros instrumentos de evaluación						
Fichas de observación	1,99 (1,29)	1,90 (1,12)	0,447	1,95 (1,16)	1,85 (1,23)	0,089
Control de la participación en clase (grupos y debates)	2,41 (1,13)	2,24 (1,07)	0,150	2,31 (1,07)	2,19 (1,16)	0,267
Pruebas prácticas de carácter físico	2,19 (1,24)	2,20 (1,21)	0,981	2,20 (1,22)	2,18 (1,22)	0,677
Portafolios	2,10 (1,31)	2,12 (1,26)	0,876	2,10 (1,26)	2,15 (1,35)	0,702
Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	2,59 (1,11)	2,52 (1,04)	0,455	2,55 (1,02)	2,53 (1,19)	0,795
Informes o trabajos escritos	3,22 (0,90)	3,27 (0,90)	0,471	3,25 (0,90)	3,27 (0,88)	0,659
Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	2,31 (1,14)	2,04 (1,11)	<b>0,013</b>	2,11 (1,09)	2,16 (1,22)	0,801
Proyectos de aprendizaje tutorados	2,06 (1,18)	1,89 (1,22)	0,134	1,93 (1,20)	2,00 (1,23)	0,904

Los resultados se presentan como media (DT). En **negrita** los resultados significativos

La Tabla 5.17. recoge las diferencias entre estos grupos para las variables de calificación, apareciendo únicamente diferencias en la auto-calificación y la co-calificación (ambos,  $P < 0,05$ ) en función de si los egresados trabajan o no, obteniendo puntuaciones más altas en estas dos variables los que trabajan. Parece coherente que en la mayoría de los casos



no existan diferencias entre las formas de calificar del profesorado pero al igual que con los instrumentos de evaluación aparecen diferencias en la auto-calificación y co-calificación entre los egresados que trabajan y los que no, aspecto que nos puede hacer pensar que la concepción sobre qué actividades pueden considerarse auto-calificación y co-calificación podría cambiar cuando se comienza a trabajar como docente.

Tabla 5.17.

*Diferencias de percepción de los egresados en función de si trabajan o no y de si tienen experiencia docente o no para las formas de calificación empleadas en la formación inicial*

	Trabaja	No trabaja		Sin experiencia	Con experiencia	
	Media (DT)	Media (DT)	<i>P</i>	Media (DT)	Media (DT)	<i>P</i>
<i>Calificación, n,</i>	143	344		387	100	
Hetero-calificación	3,22 (0,86)	3,26 (0,80)	0,839	3,25 (0,80)	3,27 (0,87)	0,668
Auto-calificación	1,52 (1,12)	1,22 (1,08)	<b>0,005</b>	1,33 (1,11)	1,21 (1,07)	0,366
Calificación dialogada	1,17 (1,19)	0,99 (1,10)	0,125	1,06 (1,14)	0,97 (1,09)	0,391
Co-calificación	1,50 (1,05)	1,15 (0,99)	<b>0,001</b>	1,30 (1,04)	1,10 (0,93)	0,319

Los resultados se presentan como media (DT). En **negrita** los resultados significativos

Tras el análisis de los resultados encontrados en los diferentes ítems de evaluación en función de si los egresados trabajan o no como docentes o de si tienen experiencia docente o no, vemos que la perspectiva sobre los diferentes elementos de la evaluación no cambia una vez insertos en el mercado laboral o habiendo tenido experiencias en el mismo, es decir, la percepción que se tiene sobre la frecuencia de empleo de los diferentes instrumentos de evaluación y de las formas de calificación empleadas durante la formación inicial no cambia por esta situación.

#### **5.2.2.3. Valorar si existe una relación entre la utilización de la evaluación formativa, el tipo de instrumentos utilizados para la evaluación durante la formación inicial y la forma de calificar del profesorado en la percepción del grado de adquisición de las competencias de los egresados.**

Por último, vamos a presentar los resultados relativos a la relación existente entre los diferentes elementos de evaluación y calificación vistos previamente y las competencias

presentadas. Se presentan los resultados de las correlaciones realizadas, tal y como se explicó en el apartado metodológico. En todos los casos, los resultados de las correlaciones no son muy altos, así que nosotros vamos a hacer referencia a aquellos que muestran las relaciones más fuertes entre variables. Por otra parte, no hemos encontrado investigaciones previas que entre sus objetivos incluyan valorar la relación entre instrumentos de evaluación, formas de calificación empleadas en la formación inicial del profesorado de EF y adquisición de competencias docentes.

La Tabla 5.18. presenta la relación entre las preguntas sobre la utilidad de la evaluación formativa para la adquisición de las competencias docentes y las competencias genéricas. En este caso, vemos que hay una relación directa entre la percepción de la utilidad del empleo de la evaluación formativa durante la formación inicial para la adquisición de las competencias docentes y su aplicación en la práctica y las competencias genéricas, tanto las instrumentales y sistémicas, como las personales ( $r > 0.300$ ). Aunque la correlación entre estas variables no obtiene unos valores sobresalientes, sí que se aprecia una tendencia a que la utilización de la evaluación formativa ayude a la adquisición de estas competencias. Este tipo de competencias por lo general son difíciles de evaluar de manera puntual. Normalmente durante el propio proceso cuando se puede observar el desempeño del alumnado en las mismas y valorar si se está cumpliendo con lo requerido en la materia. Por ello, parece que la evaluación formativa podría ser de gran utilidad para la adquisición de estas competencias.

Tabla 5.18.

*Relación entre la utilización de la evaluación formativa en la formación inicial y la adquisición de competencias genéricas*

	Instrumentales y sistémicas	Personales
<i>Evaluación</i>		
La utilización de la evaluación formativa y continua te ha ayudado a adquirir competencias docentes	0,303**	0,323**
La utilización de la evaluación formativa y continua en tus asignaturas te ha ayudado a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes	0,338**	0,328**

\* $P < 0,05$  \*\* $P < 0,001$

En la Tabla 5.19. se recoge la relación entre los diferentes instrumentos de evaluación y la adquisición de las competencias genéricas. Los instrumentos que más fuertemente, y de forma directa, se relacionan con la adquisición de las competencias instrumentales y sistémicas son el control de la participación en el aula ( $r=0,339$ ,  $P<0,001$ ) y los trabajos escritos ( $r=0,295$ ,  $P<0,001$ ). Y con la adquisición de las competencias personales, los instrumentos que más fuertemente se relacionan son los proyectos de aprendizaje tutorados ( $r=0,298$ ,  $P<0,001$ ) y los exámenes orales ( $r=0,278$ ;  $P<0,001$ ). Como comentábamos en el punto anterior, este tipo de competencias son difíciles de evaluar en un momento concreto, y más aún a través de pruebas como los exámenes tipo test o de preguntas cortas en los que es imposible observar la capacidad de síntesis del estudiante o su capacidad para trabajar en equipo. Por ello, adquiere sentido la relación que aparece entre estas competencias y la observación o el control de la participación en las tareas a realizar, también con los proyectos de aprendizaje tutelados, ya que es un instrumento que permite abordar las competencias desde una perspectiva más global

Tabla 5.19.

*Relación entre los instrumentos de evaluación empleados en la formación inicial y la adquisición de las competencias genéricas*

	Instrumentales y sistémicas	Personales
<i>Instrumentos de evaluación</i>		
Exámenes		
Examen tipo test.	0,093*	0,034
Examen de preguntas abiertas	0,060	0,026
Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	0,119*	-0,013
Examen de preguntas cerradas (definiciones)	-0,015	0,091*
Exámenes escritos dejando disponer de documentos	0,077	0,208**
Exámenes orales	0,152**	0,278**
Otros instrumentos de evaluación		
Observación del profesor en clase (fichas de observación)	0,245**	0,273**
El control de la participación en el aula (en grupos y debates)	0,339**	0,227**
Pruebas prácticas de carácter físico	0,239**	0,134*
Portafolios	0,145*	0,172**
Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	0,244**	0,091*
Informes o trabajos escritos	0,295**	0,092*
Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	0,202**	0,275**
Proyectos de aprendizaje tutorados	0,264**	0,312**

\* $P<0,05$  \*\* $P<0,001$

Por último, con respecto a las formas de calificación (Tabla 5.20.), en el caso de las competencias sistémicas e instrumentales, se relacionan todas las formas de calificación, aunque, todas ellas de forma muy débil ( $r < 0,207$ ). Sin embargo, con las competencias personales, son las formas de calificación participativas las que destacan en su relación con la adquisición de estas competencias ( $r > 0,276$ ).

Tabla 5.20.

*Relación entre las formas de calificación empleadas en la formación inicial y la adquisición de competencias genéricas*

	Instrumentales y sistémicas	Personales
<i>Calificación</i>		
Hetero-calificación	0,150*	-0,038
Auto-calificación	0,207**	0,276**
Calificación dialogada	0,184**	0,297**
Co-calificación	0,176**	0,279**

\* $P < 0,05$  \*\* $P < 0,001$

En la Tabla 5.21. se recoge la relación entre las preguntas sobre la utilidad de la evaluación formativa para la adquisición de las competencias y las competencias docentes genéricas. Vemos que ambas preguntas se relacionan de manera directa con la competencia de “Organizar y animar situaciones de aprendizaje”, “Gestionar la progresión de los propios aprendizajes” y “Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión”. Todas con valores donde  $r > 0,329$ . En este caso, aunque estadísticamente no aparecen resultados muy potentes, también aparece una relación positiva entre la adquisición de las competencias docentes genéricas y el empleo de la evaluación formativa para ello. Esto, como comentábamos, antes adquiere sentido por la propia naturaleza de estas competencias ya que necesitan ser valoradas en un contexto global y de indicaciones para su mejora.

La relación entre los diferentes instrumentos de evaluación estudiados y la adquisición de las competencias docentes genéricas se presenta en la Tabla 5.21. Analizando competencia a competencia, encontramos que: (a) la competencia de “Organizar y animar situaciones de aprendizaje” se relaciona más fuertemente con el control de la participación en clase ( $r = 0,328$ ) y la observación del profesor ( $r = 0,288$ ); en el caso de “Gestionar la progresión de los propios aprendizajes” son el control de la participación ( $r = 0,368$ ) y los proyectos de aprendizaje tutorados ( $r = 0,349$ ); Estos mismos instrumentos, junto con los proyectos ( $r = 0,395$ ) y el control de la participación ( $r = 0,345$ ) son los que se relacionan más

fuertemente con “Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad”; la competencia de “Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro” se relaciona con los proyectos ( $r=0,343$ ) y con la observación ( $r=0,299$ ); la competencia de “Trabajar en equipo con otros docentes” con los mismos instrumentos (Observación,  $r=0,276$  ; y los proyectos  $r=0,268$ ); “Participar en la gestión del centro” se relaciona con la observación ( $r=0,385$ ) y los proyectos ( $r=0,289$ ); “Informar e implicar a las familias” con los proyectos de aprendizaje ( $r=0,291$ ) y la observación ( $r=0,288$ ); “Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación” con los ensayos ( $r=0,310$ ) y proyectos ( $r=0,299$ ); Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión” se relaciona con el control de la participación ( $r=0,325$ ) y la observación ( $r=0,323$ ); y por último, “Organizar la propia formación continua” se relaciona con los ensayos ( $r=0,345$ ) y la observación ( $r=0,285$ ). Son los proyectos de aprendizaje tutorados los instrumentos que se relacionan con la adquisición de un mayor número de competencias. Este es un instrumento que permite recoger diversas evidencias de distinta naturaleza (en la propia práctica, por escrito...) y a su vez al estar tutelado por un docente, llevar un seguimiento más detallado y poder dar feedback al alumnado para que pueda seguir mejorando su proyecto.

Tabla 5.21.  
Relación entre la utilización de la evaluación formativa en la formación inicial y la adquisición de competencias docentes genéricas

Evaluación	Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Gestionar la progresión de los aprendizajes	Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	Trabajar en equipo con otros docentes	Participar en la gestión del centro	Informar e implicar a las familias	Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Organizar la propia formación continua
La utilización de la evaluación formativa y continua te ha ayudado a adquirir competencias docentes	0,344**	0,351**	0,239**	0,292**	0,227**	0,237**	0,257**	0,261**	0,329**	0,309**
La utilización de la evaluación formativa y continua en tus asignaturas te ha ayudado a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes	0,409**	0,390**	0,267**	0,331**	0,274**	0,313**	0,317**	0,263**	0,363**	0,347**

\* $P < 0,05$  \*\* $P < 0,001$

**Tabla 5.22.**  
*Relación entre los instrumentos de evaluación empleados en la formación inicial y la adquisición de competencias docentes genéricas*

Instrumentos de evaluación	Organizar y animar situaciones de aprendizaje									
	Gestionar la progresión de los aprendizajes									
Observación del profesor en clase (fichas de observación)	Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad									
	Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro									
El control de la participación en el aula (en grupos y debates)	Trabajar en equipo con otros docentes									
	Participar en la gestión del centro									
Examen tipo test.	Informar e implicar a las familias									
	Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación									
Examen de preguntas abiertas	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión									
	Organizar la propia formación continua									
Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	0,288**	0,332**	0,329**	0,299**	0,276**	0,385**	0,288**	0,232**	0,323**	0,285**
Examen de preguntas cerradas (definiciones)	0,328**	0,368**	0,345**	0,258**	0,244**	0,242**	0,247**	0,286**	0,323**	0,256**
Exámenes escritos dejando disponer de documentos	0,024	0,109*	-0,009	0,077	0,015	0,071	0,000	0,078	0,056	0,143*
Exámenes orales	0,135*	0,130*	0,134*	0,026	0,054	0,061	0,073	0,045	0,001	0,076
Pruebas prácticas de carácter físico	0,071	0,126*	0,097*	0,009	-0,022	0,027	0,048	0,054	0,033	0,109*
Portafolios	-0,009	0,030	0,084	0,075	-0,040	0,100*	0,091*	0,071	-0,022	0,046
Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	0,129*	0,164**	0,218**	0,221**	0,133*	0,253**	0,240**	0,205**	0,188**	0,190**
Informes o trabajos escritos	0,210**	0,243**	0,216**	0,256**	0,150*	0,248**	0,279**	0,280**	0,200**	0,230**
Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	0,2259**	0,300**	0,220**	0,193**	0,195**	0,193**	0,188**	0,133*	0,212**	0,209**
Proyectos de aprendizaje tutorados	0,168**	0,198**	0,260**	0,179**	0,189**	0,197**	0,180**	0,084	0,113*	0,130*
	0,180**	0,215**	0,194**	0,111*	0,176**	0,147*	0,165**	0,091*	0,139*	0,206**
	0,128*	0,171**	0,086	0,121*	0,251**	0,089*	0,059	0,129*	0,110*	0,192**
	0,226**	0,260**	0,265**	0,253**	0,224**	0,284**	0,266**	0,310**	0,267**	0,345**
	0,228**	0,349**	0,395**	0,343**	0,268**	0,289**	0,291**	0,299**	0,221**	0,284**

\* $P<0,05$  \*\* $P<0,001$

La Tabla 5.23. presenta la relación de las diferentes formas de calificación estudiadas y las competencias docentes genéricas. Para todas las competencias, las formas de calificación participativas se relacionan de forma directa con la adquisición de estas competencias, algunas como es el caso de “Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad” o “Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro” se relacionan ( $r > 0,235$ ) con las tres formas de calificación participativas. La heterocalificación no presenta resultados destacados con ninguna de las competencias estudiadas. Aunque los resultados de las correlaciones no son altos en ningún caso, es de destacar que no exista relación entre la calificación por parte del profesorado y el desarrollo de estas competencias. Aunque, esto muestra que el hecho de que sea el profesorado el que ponga la nota, no repercute negativamente en estas competencias, tampoco suma al aprendizaje del alumnado, mientras que el resto de formas de calificación, aunque la relación no sea muy destacable, sí que se aprecia una relación positiva. Por ello, parece que el emplear estas formas de calificación durante la formación inicial podría ser positivo para el aprendizaje del alumnado.

Tabla 5.23.

*Relación entre formas de calificación empleadas en la formación inicial y la adquisición de competencias docentes genéricas*

	Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Gestionar la progresión de los aprendizajes	Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	Trabajar en equipo con otros docentes	Participar en la gestión del centro	Informar e implicar a las familias	Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Organizar la propia formación continua
<b>Calificación</b>										
Heterocalificación	0.160**	0.112*	0.028	0.008	0.123*	0.028	0.066	0.016	0.055	0.054
Auto-calificación	0.239**	0.239**	0.319**	0.290**	0.172**	0.249**	0.216**	0.223**	0.215**	0.258**
Calificación dialogada	0.195**	0.230**	0.292**	0.312**	0.174**	0.275**	0.261**	0.279**	0.214**	0.262**
Co-calificación	0.229**	0.244**	0.275**	0.235**	0.175**	0.223**	0.211**	0.245**	0.265**	0.284**

\* $P < 0,05$  \*\* $P < 0,001$



A continuación, vamos a ver la relación de estas variables de evaluación con la adquisición de las competencias docentes específicas de EF (Tabla 5.24.). Las preguntas relativas a la utilidad de la evaluación formativa para la adquisición de las competencias docentes, tienen una relación más fuerte con las competencias de “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje en EF” ( $r=0,371$  y  $r=0,407$ ,  $P<0,001$ ). Sin embargo, la relación entre el empleo de la evaluación formativa para la adquisición de competencias y la adquisición de los otros dos tipos de competencias no es remarcable ( $r<0,214$ ). Los resultados aquí obtenidos son destacables, ya que al igual que en los casos previos estudiados, una competencia como es la de “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje en EF” mucho más enfocada a la profesión docente, muestra una relación con la utilización de la evaluación formativa para la adquisición de competencias docentes. Sin embargo, las otras dos competencias no muestran un resultado destacable, lo que nos hace pensar que, por las características de estas competencias, más enfocadas a contenidos concretos relacionados con la actividad física y el deporte pueda no considerarse como fundamental la utilización de esta forma de evaluación. Podría ser que se tenga una visión mucho más técnica y tradicional de estas competencias.

Tabla 5.24.

*Relación entre la utilización de la evaluación formativa en la formación inicial y la adquisición de competencias docentes específicas*

	Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF	Contenidos motrices y deportivos	Contenidos de condición física y salud
<i>Evaluación</i>			
La utilización de la evaluación formativa y continua te ha ayudado a adquirir competencias docentes	0,371**	0,214**	0,160**
La utilización de la evaluación formativa y continua en tus asignaturas te ha ayudado a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes	0,407**	0,209**	0,164**

\* $P<0,05$  \*\* $P<0,001$

En cuanto a la relación entre los diferentes instrumentos de evaluación y las competencias docentes específicas (Tabla 5.25.), encontramos: (a) las competencias relacionadas con el “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje en EF” los instrumentos que más se relacionan son las fichas de observación ( $r=0,390$ ), el control de la participación en clase ( $r=0,326$ ) y los proyectos de aprendizaje tutorados

( $r=0,319$ ); (b) las competencias de contenidos motrices y deportivos se relacionan principalmente con los ensayos ( $r=0,209$ ) y el control de la participación ( $r=0,204$ ); (c) por último, las competencias de condición física y salud se relacionan con los ensayos ( $r=0,244$ ), las pruebas prácticas de carácter físico ( $r=0,221$ ), los ensayos ( $r=0,216$ ) y los exámenes tipo test ( $r=0,204$ ). La competencia que muestra una relación más destacable con alguno de los instrumentos de evaluación es el “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje en EF”. Estos instrumentos van más enfocados a poder valorar el desempeño del saber y saber hacer de una forma práctica y permiten un acercamiento más globalizado a las competencias. Por ello, parecen instrumentos muy adecuados para la valoración de las diferentes competencias que han quedado encuadradas en el factor de “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje en EF”. En el caso de los contenidos de condición física y salud, los instrumentos de evaluación que muestran una mayor relación son instrumentos con un carácter mucho más tradicional (examen tipo test, pruebas físicas...). Esto nos puede hacer pensar que el enfoque que se da aún a la condición física en la formación inicial está muy dirigido a la capacidad de ejecución de pruebas de condición física por parte del alumnado, así como al conocimiento memorístico de los diferentes componentes de la condición física.

Tabla 5.25.

*Relación entre los instrumentos de evaluación empleados en la formación inicial y la adquisición de competencias docentes específicas*

	Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF	Contenidos motrices y deportivos	Contenidos de condición física y salud
<i>Instrumentos de evaluación</i>			
Exámenes			
Tipo test.	-0,022	-0,018	0,204**
De preguntas abiertas	0,013	0,124*	0,050
De preguntas cortas (explicaciones breves)	0,006	0,164**	0,157**
De preguntas cerradas (definiciones)	0,107*	0,110*	0,042
Dejando disponer de documentos	0,180**	0,106*	0,073
Orales	0,187**	0,193**	0,131*
Otros instrumentos de evaluación			
Fichas de observación	0,390**	0,162**	0,176**
Control de la participación en el aula (grupos y debates)	0,326**	0,204**	0,176**
Pruebas prácticas de carácter físico	0,170**	0,186**	0,221**
Portafolios	0,221**	0,172**	0,093*
Fichas de sesiones prácticas	0,220**	0,183**	0,160**
Trabajos escritos	0,149*	0,076	0,163**
Ensayos a partir de materiales escritos o audiovisuales	0,209**	0,209**	0,216**
Proyectos de aprendizaje tutorados	0,319**	0,173**	0,182**

\* $P < 0,05$  \*\* $P < 0,001$

La relación entre las formas de calificación empleadas en la formación inicial y la adquisición de las competencias docentes específicas aparece en la Tabla 5.26. La adquisición de las competencias relacionadas con el “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje en EF” se relaciona con la utilización de formas de calificación participativas ( $r > 0,286$ ,  $P < 0,001$ ), mientras que con los otros dos factores no existe relación recalculable. Por otra parte, la hetero-calificación no se relaciona con la adquisición de ninguno de los tres factores, aspecto que se ha mantenido constante en todos los tipos de competencias estudiadas en esta investigación. También se mantiene la tendencia a que las relaciones que se establecen sean únicamente con la competencia de “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje en EF”, y, como hemos visto anteriormente esto puede ser porque al ser una competencia dirigida específicamente a la intervención docente se considere que estos procesos contribuyen a su desarrollo en mayor medida. Resulta curioso que con los otros dos factores no exista esta relación, aunque, la

utilización de estas formas de calificación tampoco contribuiría negativamente a su adquisición.

Tabla 5.26.

*Relación entre las formas de calificación empleadas en la formación inicial y la adquisición de competencias docentes específicas*

	Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF	Contenidos motrices y deportivos	Contenidos de condición física y salud
<i>Calificación</i>			
Hetero-calificación	0,046	0,047	0,085
Auto-calificación	0,355**	0,171**	0,087
Calificación dialogada	0,328**	0,144**	0,094*
Co-calificación	0,286**	0,190**	0,120*

\* $P < 0,05$  \*\* $P < 0,001$

Los resultados encontrados sobre la relación entre la utilización de la evaluación formativa para la adquisición de competencias docentes específicas y el desarrollo de las mismas nos llevan a plantearnos que en aquellas competencias que tienen un carácter más técnico y centrado en el aprendizaje de contenidos de la actividad física y el deporte, sin componentes didácticos, no se suele considerar que la evaluación formativa sea una herramienta fundamental para su adquisición.

### **5.3. Estudio 2. La utilidad de la evaluación formativa para el desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física**

En este segundo estudio se busca responder al objetivo (d) de esta tesis: Conocer la valoración de los egresados en ejercicio sobre las competencias adquiridas en la formación inicial y su percepción sobre el grado en el que la evaluación formativa les ha ayudado a adquirir dichas competencias. Además, se tratará también de conocer en profundidad algunas claves sobre la evaluación formativa para el desarrollo de las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de EF.

Primero presentaremos el planteamiento metodológico seguido. Posteriormente, incluiremos el informe de la investigación atendiendo a los issues o problemas de investigación y a las declaraciones temáticas que estructuran el estudio de casos llevado a cabo.

#### **5.3.1. Metodología de la investigación cualitativa**

##### **5.3.1.1. Planteamiento de la investigación**

El propósito de esta investigación es conocer y comprender los fenómenos que ocurren en el contexto de la formación inicial del profesorado de EF y de las prácticas evaluativas llevadas a cabo en las clases de EF de Primaria y Secundaria. Nos centraremos en la búsqueda de soluciones a los problemas educativos, no explicaciones (La Torre, Del Rincón & Arnal, 2005). Entendemos que, nuestro contexto educativo, en cualquiera de sus niveles, es una realidad única, diversa, particular, que requiere de métodos que profundicen y ahonden en sus significados. La metodología cualitativa, por sus características, es la más adecuada para conseguir este propósito. La investigación cualitativa es “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio” (Pérez Serrano, 2014, p. 46).

Para dar respuesta a los interrogantes que nos planteamos en esta Tesis, hemos considerado que el estudio de casos nos va a permitir profundizar en el contexto de la formación inicial del profesorado de EF y la utilización de la evaluación formativa en esta

etapa. El estudio de casos es, según Yin (1989) un método de investigación cualitativa que sirve para comprender en profundidad la realidad social y educativa.

Un caso puede ser un programa, una persona, un evento, un proceso, una institución, etc., que se selecciona por ser un ejemplo de una preocupación, problema o hipótesis (Merriam, 1988; Sabariego, Massot & Dorio, 2004; Stake, 2013). En nuestra investigación lo que buscamos es ahondar en un único caso, comprendiendo y analizando la particularidad del mismo y cómo interrelacionan todas sus partes para formar un todo (Muñoz & Muñoz, 2000).

Stake (1998, 2006, 2013) clasifica los estudios de caso en: (a) intrínsecos: cuando el/los casos nos interesan por sí mismos y lo que se busca es comprender ese caso a un nivel principalmente descriptivo; (b) instrumentales: cuando lo que nos interesa es alcanzar la comprensión de una pregunta de investigación y el caso nos sirve para comprender sus propios fenómenos o relaciones, permitiendo la discusión y la toma de decisiones; y (c) estudio colectivo de casos o multicaso: cuando no nos centramos en un caso concreto, sino en un conjunto de casos. En nuestra investigación se llevará a cabo un estudio de casos instrumental que nos permitirá comprender una realidad más amplia y compleja como es *la percepción de los egresados sobre la utilidad de la evaluación formativa para el desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física*.

#### **5.3.1.2. Estructura conceptual del estudio de casos**

Para el desarrollo de esta parte se va a seguir la estructura propuesta por Stake (1998, 2006), y que ha sido adaptada para el desarrollo de múltiples investigaciones (Arribas, 2008; Chaparro, 2016; Gaviria, 2016; Jorrín, 2006).

En primer lugar será preciso delimitar el problema central que concreta y guía nuestra investigación. Este es denominado por Stake (2006) como *Quintain*, que quedará definido cómo:

¿Podríamos establecer algunas recomendaciones para que la evaluación formativa de la formación inicial repercuta en el desarrollo de competencias docentes de los egresados?

Una vez definido el *Quintain* hay que estructurar el resto de elementos que guiarán la investigación. En primer lugar, delimitaremos los *issues* o temas de investigación. Estos son definidos por Stake (1998) como las preguntas de investigación que organizan el estudio de casos. Los *issues* planteados para esta investigación son:

¿La formación en competencias (genéricas y específicas) durante la formación inicial es suficiente para poder dar respuesta a las demandas que el contexto educativo les plantea en el momento de enfrentarse a su labor profesional como docentes?

¿Cómo repercuten los procesos de evaluación formativa de la formación inicial en el desarrollo de competencias docentes de los egresados?

¿Cómo la evaluación formativa de la formación inicial contribuye a la aplicación de esta durante su labor docente en Primaria o Secundaria?

El primero de los *issues* *¿La formación en competencias (genéricas y específicas) durante la formación inicial es suficiente para poder dar respuesta a las demandas que el contexto educativo les plantea en el momento de enfrentarse a su labor profesional como docentes?*, centra la atención en el proceso educativo que ha tenido lugar durante la formación inicial del profesorado de EF, tratando de comprender si la formación recibida durante este periodo es lo suficientemente relevante como para poder transferir las competencias adquiridas a su labor docente en el campo de la EF.

El segundo *issue*, *¿Cómo repercuten los procesos de evaluación formativa de la formación inicial en el desarrollo de competencias docentes de los egresados?*, profundiza en la forma de evaluación recibida durante la formación inicial y su utilidad para la adquisición de las competencias anteriormente estudiadas, buscando la posibilidad de extraer recomendaciones que sirvan para establecer líneas de actuación sobre la forma de evaluar durante la FI y que ayuden a la adquisición de dichas competencias.

El tercero de los *issues* *¿Cómo la evaluación formativa de la formación inicial contribuye a la aplicación de esta durante su labor docente en Primaria o Secundaria?*, busca indagar sobre si el uso de la evaluación formativa durante la formación inicial influye en la utilización o aplicación de la misma en las prácticas docentes de EF en las etapas de Primaria o Secundaria.

En segundo lugar, a partir de los *issues*, delimitaremos el *aserto*. Este equivaldría a la hipótesis de investigación, que surge a partir de los interrogantes que nos planteábamos previamente. El aserto de esta investigación es:

Los procesos de evaluación formativa de la formación inicial del profesorado de EF contribuyen a la adquisición de competencias docentes y a la aplicación de la competencia evaluativa en la práctica profesional del docente.

En tercer lugar para poder dar una respuesta concreta a este aserto, siguiendo el modelo de Stake (1998) debemos desglosarlo en declaraciones temáticas, y estas concretarlas a su vez en preguntas informativas que nos servirán para guiar, posteriormente, el análisis de la información.

(1) Declaraciones temáticas:

- a. Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial y su aplicación en la práctica profesional
  - i. Competencias genéricas
  - ii. Competencias docentes genéricas
  - iii. Competencias docentes específicas
  - iv. La formación continua en la profesión docente
- b. La competencia evaluativa: aplicación de la evaluación formativa en las clases de EF
  - i. Formación específica sobre cómo desarrollar la evaluación en las clases de EF
  - ii. Prácticas de evaluación desarrolladas en las clases de EF
    1. Qué se evalúa
    2. Momentos de la evaluación
      - a. Información inicial sobre los objetivos
      - b. Seguimiento del alumnado y feedback
      - c. Valoración de la adquisición de los objetivos
    3. Quién evalúa: participación del alumnado en la evaluación y calificación
    4. Cómo se evalúa: instrumentos de evaluación empleados
  - iii. Dificultades en la aplicación de la evaluación formativa



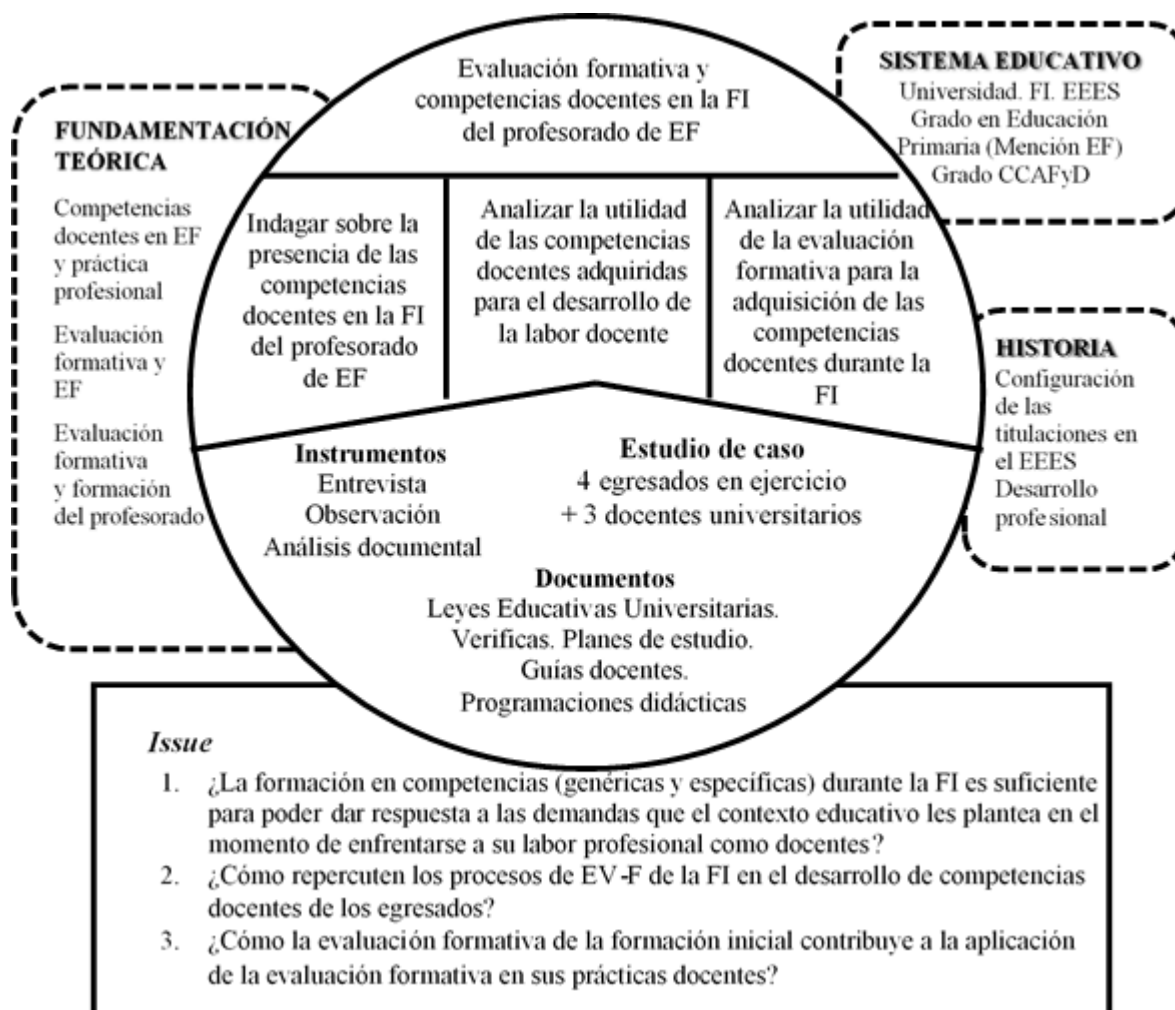
- c. Utilización de la evaluación formativa en la formación inicial, ¿contribuye a la adquisición de competencias docentes?
  - i. Tipos de prácticas evaluativas empleadas durante la formación inicial
  - ii. La evaluación formativa durante la formación inicial
    - 1. Utilidad de la evaluación formativa para la adquisición de competencias docentes
    - 2. Momentos de la evaluación
    - 3. Participación del alumnado
    - 4. Instrumentos de evaluación
  - iii. Tipo de prácticas de evaluación formativa llevadas a cabo
  - iv. La transferencia de las prácticas de evaluación formativa de la formación inicial a las clases de EF

#### **5.3.1.3. Elementos estructurales del caso**

Los elementos que conforman el estudio de casos aparecen recogidos en la Figura 5.3., que es una adaptación del esquema propuesto por Stake (2006, p.5). Con este esquema podemos obtener una visión global del estudio de casos. En él se recogen los siguientes aspectos:

- Semicírculos exteriores, recogen el contexto en el que se enmarca la investigación. En nuestro caso la formación del profesorado de EF en las titulaciones de Grado dentro del EEES,
- Círculo central:
  - o En el semicírculo superior aparece el caso
  - o Los tres apartados en el centro recogen los *issues* de la investigación
  - o En el semicírculo inferior aparecen los elementos metodológicos que van a ayudar a dar respuesta al caso: participantes, instrumentos, documentos a analizar, etc.

Los cuadros inferiores: recogen la estructura conceptual del caso, las declaraciones temáticas y las preguntas informativas.



#### DECLARACIONES TEMÁTICAS+PREGUNTAS INFORMATIVAS

Formación en competencias docentes en la formación inicial y aplicación a la práctica profesional	Competencias genéricas
	Competencias docentes genéricas
	Competencias docentes específicas
	La formación continua en la profesión docente
La competencia evaluativa: aplicación de la evaluación formativa en las clases de EF	Formación específica sobre cómo desarrollar la evaluación en las clases de EF
	Prácticas de evaluación desarrolladas en las clases de EF
	Dificultades en la aplicación de la evaluación formativa
Utilización de la evaluación formativa en la formación inicial, ¿contribuye a la adquisición de competencias docentes?	Tipos de prácticas evaluativas empleadas durante la formación inicial
	La evaluación formativa durante la formación inicial
	Tipo de prácticas de evaluación formativa llevadas a cabo
	La transferencia de las prácticas de evaluación formativa de la formación inicial a las clases de EF

Figura 5.3. Estructura y elementos estructurales del estudio de casos

#### **5.3.1.4. Participantes: criterios de selección y compromisos adoptados**

La selección de participantes ha venido condicionada por la necesidad de conocer y comprender en profundidad la realidad considerada en el estudio de casos. En concreto, la selección de los egresados participantes en esta investigación exigía unos requisitos bastante concretos, en relación tanto con su formación inicial (que hubiesen cursado estudios de Grado, no valía Licenciatura o Diplomatura) como por su situación profesional actual, debiendo ser docentes de EF en la etapa de Primaria o de Secundaria. Por otro lado, la selección del profesorado universitario dependía de la información proporcionada por los egresados, valorando a qué docentes destacaban ellos como ejemplos de implementación de la evaluación formativa en la formación inicial. En este apartado se especifica de forma más detallada este proceso de selección, concretando los requisitos de participación en nuestro estudio y posteriormente los pasos que se fueron dando hasta encontrar a los que han sido los informantes de esta investigación\*.

##### **5.3.1.4.1. Criterios de selección**

Para esta investigación diferenciamos dos tipos de participantes, por un lado, nuestros informantes principales, pertenecientes al contexto educativo de EF de Educación Primaria o Educación Secundaria; y por otro lado, los docentes universitarios pertenecientes a la formación inicial del profesorado de EF entrevistado.

En el caso de los docentes de EF de la etapa de Educación Primaria y Secundaria, los criterios establecidos fueron:

- (a) Haber realizado Grado de Magisterio con Mención en Educación Física.
- (b) Haber realizado Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Se requirió que los egresados hubiesen cursado un grado y no una licenciatura o diplomatura, por ser los planes de estudios existentes en el momento de desarrollo de la tesis y sobre los que cualquier resultado que se pudiese obtener podría tener una aplicación práctica.
- (c) Estar trabajando como docentes de Educación Física en la etapa de Primaria (egresado del Grado de Magisterio) o en la etapa de Secundaria (egresado de CCAFD).

\*todos los nombres presentados son seudónimos

- (d) Estar trabajando desde el comienzo del curso académico (si el periodo era menor no permitía valorar su percepción sobre la utilidad de la formación para la puesta en práctica de las competencias docentes).

Finalmente, se tomó la decisión de que fuesen egresados de Grado, al ser los planes de estudio que están vigentes, y haber terminado su titulación recientemente, por lo que es más probable que lo aprendido en la formación inicial esté más presente en su práctica docente, y que, reconozcan en base a las necesidades que hayan podido tener en su práctica docente si han sentido la necesidad de seguirse formando.

La dificultad para encontrar a egresados que cumpliesen estas características ha residido en que las primeras promociones terminan su formación inicial en el año 2013 (este dato procede de la Universidad Autónoma de Madrid, que es la universidad en la que desarrollaron su formación inicial todos los egresados que, finalmente, participaron en esta investigación, pero puede variar de unas universidades a otras en función del año en el que se comenzasen a implantar las titulaciones de Grado). Por ello, conocido nuestro aserto, accedimos a egresados que cumpliesen estas características. Para ello, contactamos con conocidos que hubiesen cursado la titulación de CCAFYD en la UAM, por ser con aquellos con los que podíamos acceder con más facilidad. De esta búsqueda salió una primera persona que había cursado los estudios de CCAFYD del año 2009 al 2013 (1ª promoción de Grado). Contactamos con él a través de Facebook y le explicamos la finalidad de la investigación y le mandamos los compromisos de participación (incluía la entrevista, la observación y poder acceder a su programación). En un principio accedió a participar en la investigación, y quedamos en que nos volveríamos a poner en contacto para fijar una fecha para empezar la investigación. Nuestro siguiente objetivo, era encontrar a algún egresado del Grado de Magisterio con mención en EF. Para ello, consultamos a docentes que impartían alguna materia o tenían alguna relación con la mención en EF en la UAM. Así, a través de una profesora, conseguimos el contacto de una egresada, Elisa, de este Grado que terminó sus estudios justo el año anterior, en la promoción 2015/2016. Había sido alumna de prácticum y había obtenido una calificación de 10 en el mismo, con lo que pensábamos que podría aportarnos información muy valiosa. Contactamos con ella a través del teléfono (el Whatsapp en este caso), nos presentamos, le informamos sobre el propósito de la investigación, y al

igual que en el anterior caso le indicamos los compromisos que implicaban a ambas partes. Accedió a participar, y quedamos en volver a contactar con ella.

Una vez hubimos contactado con estas dos personas, buscamos egresados de toda España que cumpliesen los criterios de selección presentados, con el objetivo de conseguir más participantes que nos pudiesen dar información relevante para dar respuesta a los interrogantes planteados en el caso. Para ello, se consultó a través de correo electrónico a diferentes docentes de varias universidades españolas donde se desarrollan procesos de evaluación formativa (Valladolid, León, Granada, Segovia y Huesca), y que formaban parte de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior, si tenían conocimiento de algún egresado de sus titulaciones de formación de profesorado de EF que cumpliese los criterios que habíamos especificado. La respuesta en todos los casos es que eran titulaciones muy recientes y que era muy difícil que algún estudiante de estas promociones estuviese trabajando en el campo de la docencia de EF. Esto limitaba nuestras posibilidades para encontrar a egresados que hubiesen cursado las titulaciones en un entorno más próximo y que pudiésemos acceder a ellos a través de conocidos.

Tras esta búsqueda inicial, volvimos a contactar con las dos personas que habían accedido a participar en nuestra investigación. En este caso, fue para decirles que debíamos contactar con las personas responsables en su centro educativo, los directores en este caso, para solicitar permiso para realizar la observación, porque, aunque en este caso no iba a ser grabada, sí que iba a requerir nuestra presencia en el centro escolar. Ambos quedaron en que ellos harían un primer contacto con las personas responsables y que nos informarían. De las dos personas con las que habíamos contactado, el egresado de CCAFYD nos informó que el director de su centro no había mostrado mucho interés por la propuesta y que por ahora no veía posible que pudiésemos contar con su participación. Sin embargo, la chica de Magisterio sí que nos dijo que no había ningún problema para continuar con la investigación.

Nuevamente, nos encontrábamos con la necesidad de encontrar a algún exalumno de CCAFYD que desarrollase su labor como docente de secundaria. Volvimos a consultar a conocidos que hubiesen realizado esta titulación por si alguno de sus excompañeros cumplía con nuestros criterios de selección. Así, es como accedimos a un nuevo egresado de CCAFYD, Diego. Nos pusimos en contacto con él, siguiendo los mismos procedimientos que

en los anteriores casos. Diego aceptó al poco tiempo de presentarle la investigación, y él mismo habló con la directora de su centro para poder llevarlo a cabo, quién aceptó sin ningún problema.

Tras tener a nuestros dos informantes principales, acordamos un día para quedar con ellos y entregarles el contrato donde accedían a participar en la investigación, así como para darle al centro la “Carta de participación del Centro” (Anexo 2). Una vez explicados los acuerdos de la investigación y teniendo la aceptación de los centros comenzamos con las observaciones y entrevistas a los docentes.

Cuando terminamos de recoger la información a través de los métodos de investigación previstos, detectamos que en algunas temáticas de la investigación se nos podía haber quedado algo de información en el aire. Pensamos en la posibilidad de complementar lo que ya teníamos con alguna entrevista a otros egresados en ejercicio. Tras una nueva búsqueda, decidimos publicar un post en Facebook con la información relativa a la investigación, especificando que se trataba de realizar una entrevista sobre la formación inicial y que podía hacerse de forma presencial o por Skype. Nos facilitaron información de dos egresados más, una chica de Primaria (Clara) y un chico de Secundaria (Adrián). Se contactó con ellos por Whatsapp, siguiendo el mismo protocolo que en los anteriores casos. Los dos accedieron a participar, realizando la entrevista por Skype.

Durante esta última fase, se contactó también con AlumniUAM (<https://alumni.uam.es/>). Este es servicio de la UAM para mantener y potenciar el vínculo de esta universidad con sus titulados, mantenerles informados de las actividades que se desarrollan en la universidad, posibilitándoles participar de ellas, y contribuir al desarrollo social de la UAM. En este caso, nos acercamos al servicio de Alumni comentándoles la investigación que estábamos desarrollando y las dificultades que estábamos teniendo para encontrar participantes que cumpliesen los criterios de selección establecidos. Se lo transmitimos a ellos, y aunque en principio sí parecía una opción posible, finalmente no se llevó a cabo porque encontramos a nuestros participantes antes de realizarlo.

Además de los participantes egresados señalados, consideramos necesario seleccionar tres docentes universitarios, por haber sido destacados por los egresados como los que en sus asignaturas llevaban a cabo procesos de evaluación formativa. Se contactó con los tres ya

fuese a través de correo electrónico, teléfono o en persona, se les explicó la finalidad de la investigación y se les solicitó su participación a través de una entrevista y del análisis de aquellos documentos relacionados con la evaluación que llevan a cabo que pudiesen facilitarnos. Los tres accedieron a participar. En la tabla 5.27 se presenta la relación de los participantes finales de esta investigación:

Tabla 5.27.  
*Relación de participantes del estudio de casos*

Participante	Acrónimo	Categoría Profesional
Diego	DS1	Docente de Educación Secundaria.
Elisa	DP1	Docente de Educación Primaria.
Adrián	DS2	Docente de Educación Secundaria.
Clara	DP2	Docente de Educación Primaria.
Ana	DU_1	Docente universitario.
Fabio	DU_2	Docente universitario.
Nieves	DU_3	Docente universitario.

#### 5.3.1.4.2. Participantes: características

Los protagonistas de nuestro estudio, tanto los egresados en ejercicio como docentes de EF de Primaria o Secundaria como los docentes universitarios que accedieron a participar, fueron:

- Diego (DS1): Es Graduado en CCAFYD (Promoción 2013/2014) por la UAM. Tras el Grado realizó el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Deportivas en la Universidad Europea, donde también realizó en un año la adaptación al Grado de Magisterio. Actualmente trabaja como profesor de EF en un colegio privado de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM), y el año pasado ya tuvo experiencia como docente en otro centro educativo. En la actualidad solamente imparte clase de EF en Secundaria a los dos cursos existentes de 1º de la ESO. Además, se imparte en inglés, aspecto que, según él, le ha condicionado y limitado a la hora de plantear innovaciones en la asignatura, ya que al ser este el primer año, se ha centrado más en prepararse correctamente el inglés y en que el

alumnado se comuniquen en ese idioma en sus clases. También da clases en un TAFAD y en Educación Primaria, aunque no de EF.

- Elisa (DP1): Graduada en Magisterio en Educación Primaria (Mención en Educación Física) por la UAM (Promoción 2015/2016). Es profesora de Primaria en un centro privado de la Comunidad Autónoma de Madrid. El centro en el que actualmente trabaja como docente es en el que realizó las prácticas de la especialidad en su último año de carrera. Da clase a los cursos de 4º, 5º y 6º de Primaria del centro. Este es un centro que ofrece formación a sus propios profesores, ofertándoles cursos sobre metodologías innovadoras.
- Adrián (DS2): Es Graduado en CCAFFyD (Promoción 2013/2014) por la UAM. Tras el Grado realizó el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en esa misma universidad. Actualmente lleva dos años como profesor en Londres.
- Clara (DP2): Graduada en Magisterio en Educación Primaria (Mención en Educación Física) por la UAM (Promoción 2012/2013). Es profesora de Primaria en un centro privado de la Comunidad de Madrid. Lleva dos años trabajando en el centro, donde actualmente, da clase a los primeros cursos de los grupos de primaria.

Por otro lado, los docentes universitarios que participaron fueron los siguientes:

- Ana (DU\_1): Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Comenzó su labor profesional como docente de EF en Primaria (2 años) y Secundaria (14 años). Durante los últimos cinco años en Secundaria compatibilizó esta tarea con la labor docente en la universidad como asociada. Desde entonces lleva 18 años como docente universitaria en los cuáles siempre ha aplicado procesos de evaluación formativa incidiendo en la evolución que ha habido en los mismos desde que comenzó a utilizarlos. Forma parte del grupo de investigación Enseñanza y Evaluación de la actividad física y del deporte, y entre sus líneas de investigación destaca la de análisis y evaluación de la enseñanza y del aprendizaje en la Educación Física y el Deporte



- Fabio (DU\_2): Profesor contratado doctor en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Es Licenciado en Educación Física y Doctor en Educación Física. Cuenta con 20 años de experiencia como docente universitario. También cuenta con 3 años de experiencia como docente de EF en Educación Secundaria. Entre sus líneas de investigación y docentes se encuentran, entre otras, evaluación formativa y compartida en docencia universitaria, nuevas metodologías en la enseñanza de la EF, contextos y escenarios de aprendizaje en EF, etc. Ha colaborado en numerosos proyectos de investigación relacionados con la evaluación formativa en la formación inicial del profesorado de EF y tiene publicaciones relacionadas con la temática.
- Nieves (DU\_3): Profesora asociada en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Es Diplomada en Ciencias de la Educación con especialidad de maestra de Educación Infantil y Licenciada en Psicopedagogía. Imparte docencia en el Grado de Magisterio en Educación Primaria. Cuenta con 5 años de experiencia como docente universitaria durante los cuáles siempre ha llevado a cabo procesos de evaluación formativa con su alumnado. Entre sus líneas de investigación y docentes se encuentra los métodos de investigación, la innovación educativa y la evaluación educativa. Cuenta con más de 10 artículos publicados relacionados con la evaluación educativa.

#### **5.3.1.5. Momentos de la investigación**

1º Momento (Acceso y negociación). Contacto con los participantes: Como ya hemos explicado, el primer contacto con todos los participantes se realizó a través de Whatsapp. Una vez les explicamos la finalidad del estudio, y los compromisos que se adquirirían por ambas partes. Una vez que aceptaron participar, se les dio la opción de utilizar otro medio (como el correo electrónico) para el intercambio de información. Todos prefirieron seguir con la forma de contacto que habíamos tenido hasta ahora. Acordábamos con ellos fecha, hora y lugar para quedar y entregarles los documentos del compromiso de participación (en las entrevistas por Skype les mandamos el documento por este medio y lo devolvieron firmado).

2º Momento (Presentación y desarrollo de la investigación): Presentación y desarrollo de la investigación. En el caso de los participantes que únicamente realizaron la entrevista, estas dos fases ocurrieron en el mismo momento. El día que quedamos con ellos para realizar la entrevista, fue el día que les presentamos los documentos de compromiso con la investigación y fue el día que los firmaron. En el caso de Diego y Elisa, como la investigación requería más tiempo para hacer las observaciones, quedamos un día para presentarnos, explicar la investigación, tanto al participante como al responsable del centro, y entregarles los documentos pertinentes (“Documento de participación para el centro” –Anexo 2- y el “Consentimiento para la participación” -Anexo 3-). Ese mismo día acordamos con los participantes cuáles eran los mejores momentos para realizar la observación de sus clases en función de lo que menos perturbase el desarrollo normal de su docencia, y que al final de la observación acordaríamos un día para realizar la entrevista.

3º Momento (Negociación de entrevistas). Una vez transcritas las entrevistas, estas se hicieron llegar a los protagonistas para que hiciesen alguna aportación más si así lo consideraban oportuno. Solo uno de los cuatro egresados, contestó indicando que le parecía bien la información y no añadió más información que la ya proporcionada.

4º Momento (selección de nuevos microcasos). Una vez analizada la información proporcionada por los egresados seleccionamos tres docentes universitarios que habían sido destacados por estos egresados por emplear la evaluación formativa durante sus asignaturas. Pretendíamos corroborar la visión de los egresados y conocer exactamente cómo eran estos procesos de evaluación formativa.

Nos pusimos en contacto con los docentes universitarios a través del correo, teléfono o de forma personal. Les explicamos la finalidad de la investigación y las razones para solicitar su colaboración en la investigación. Los tres accedieron a participar. Se les hizo llegar la hoja de consentimiento informado (Anexo 3) para la participación en la investigación. Se concertó un día para realizar una entrevista semi-estructurada. Una vez transcrita también se les hizo llegar una copia por si querían aportar algo más de información. Uno de ellos contestó diciendo que estaba de acuerdo con todo lo aportado en la entrevista.

#### **5.3.1.6. Técnicas e instrumentos de recogida de la información**

Las técnicas e instrumentos de investigación elegidos para recoger la información del estudio de casos han sido la observación, la entrevista y el análisis documental. Estas tres fuentes nos permitirán conseguir una visión más completa y profunda de la realidad, además de contrastar la información y dotar de credibilidad a la investigación cualitativa (Carter, Bryant-Luksius, DiCenso, Blythe & Neville, 2014; Patton, 1999).

##### **5.3.1.6.1. Entrevista semi-estructurada**

Entre las técnicas para la obtención de información para nuestro estudio de casos, se decidió emplear la entrevista para ahondar en las vivencias, creencias, opiniones, etc. de los participantes de la investigación (Massot, Dorio & Sabariego, 2004; Savin-Baden & Howell, 2013; Wengraf, 2001). Entre las diferentes tipologías de entrevistas existentes (estructurada, semi-estructurada, no estructurada) decidimos utilizar la entrevista semi-estructurada. La elección de este tipo de entrevista viene dada por las posibilidades que nos ofrece para llevar un guion planteado con aquellas preguntas que consideramos son el eje de nuestra investigación, pero a la vez nos permite reconstruir los interrogantes planteados en función de la información que los participantes nos vayan dando. De este modo podremos profundizar en temas que surgen a lo largo de la entrevista, que no teníamos previstos pero que pueden ser de gran importancia para comprender el caso planteado (Massot et al., 2004). Además, consideramos que debía ser una entrevista en profundidad, con el objetivo de ahondar en aquellos temas relevantes para nuestro estudio en las propias voces de los participantes (Lichtman, 2006)

Previo a la realización de la entrevista, se desarrolló un guion con las posibles preguntas que iban a articular la misma, ajustándonos a los temas que queríamos explorar (Anexo 6). Estas preguntas se construyeron en base a los objetivos de la tesis, la literatura revisada en torno al tema, los resultados obtenidos en la parte cuantitativa de esta investigación, los aspectos vistos durante las prácticas de los docentes observados y la propia experiencia en torno al tema que guía el estudio, además de consensuarse con los directores de la tesis. Las entrevistas se acordaron con los participantes en los momentos y lugares que a ellos les viniesen mejor. Dos de las entrevistas tuvieron carácter presencial, en el momento al que los docentes mejor les cuadraba el horario y en el espacio que ellos proponían, y las

otras dos se realizaron vía Skype, ya que de otra forma no habría sido posible obtener esa información. La duración de las entrevistas estuvo entre los 40 minutos y una hora. La entrevista a Diego se hizo en dos partes de unos 40 minutos de duración cada una debido a que, al realizarla dentro de su horario escolar, tuvimos que encajarla en los huecos que él tuviese libres.

Con respecto al protocolo seguido para la realización de las entrevistas destacan las siguientes acciones:

- Al comenzar la entrevista se recordaba a los entrevistados la finalidad de la investigación con el objetivo de que sus respuestas estuviesen centradas en el tema a tratar y se les informaba de que la entrevista iba a ser grabada para poder acceder a posteriori a las respuestas que nos diesen. Se les comentaba el tiempo aproximado de duración de la entrevista, y nuevamente recalcábamos que todas sus respuestas serían anónimas
- Se les entregaba una hoja con las competencias incluidas en el cuestionario de la parte cuantitativa, y divididas en competencias genéricas, competencias docentes genéricas y competencias específicas. Se decidió entregarles este documento para que en el momento de realizarles preguntas sobre el desarrollo de competencias en su formación inicial “hablásemos el mismo idioma”. Es decir, ambos entendiésemos lo mismo por competencias y por las competencias de las que estamos hablando. Como dicen Massot et al. (2004), es necesario que cuando vayamos a realizar una entrevista, nos aseguremos que tanto la persona entrevistada como nosotros compartiéramos el significado de los conceptos a tratar.
- Se desarrollaba la entrevista. Siguiendo el guion que previamente habíamos preparado, dividido en tres grandes bloques: (a) Adquisición de competencias y puesta en práctica en la labor profesional; (b) aplicación de la evaluación formativa en sus prácticas docentes en primaria/secundaria; y (c) utilización de la evaluación formativa durante la formación inicial y su relación con la adquisición de competencias docentes. Íbamos realizando las preguntas a los participantes, dejándoles tiempo para que respondiesen, sin interrumpir su discurso, y en algunos casos reconduciendo nuestras preguntas cuando las respuestas dadas no respondían a

los interrogantes preguntados. Cuando alguno de los temas planteados por los docentes nos resultaba curioso, interesante, estaba en la línea de lo visto en la parte cuantitativa de la investigación, etc., profundizábamos en estos temas a través de preguntas que no aparecían en el guion desarrollado.

- Concluíamos recordándoles a los participantes que una vez transcrita la entrevista se la haríamos llegar por si tenían alguna consideración, les dábamos las gracias por su colaboración, y por la información aportada.

Las otras entrevistas realizadas en esta investigación se dirigían al profesorado universitario. En el primer contacto realizado con ellos, donde se les solicitaba la colaboración para la investigación, se les informaba de aquellas asignaturas y promociones de las que queríamos recabar información sobre la evaluación empleada para que pudiesen recopilar la información necesaria de forma previa a la entrevista. Al igual que en el caso anterior, previo a la realización de las entrevistas se desarrolló un guion con tres preguntas (Anexo 7). La entrevista seguía tres líneas que responden a los *issues* de la investigación: conocer cómo desarrollaron la evaluación en la asignatura y momento referido por los egresados; conocer cómo desarrollan actualmente la evaluación en sus asignaturas; y, saber si su propósito al utilizar evaluación formativa trasciende la mejora de los aprendizajes de los contenidos de la asignatura, buscando también un aprendizaje y una transferencia de los procesos de evaluación a la futura práctica docente del alumnado. El protocolo seguido fue similar al seguido con los egresados:

- Se les recordaba la finalidad de la investigación, en este caso el empleo de la evaluación formativa en sus asignaturas durante la formación inicial del profesorado de EF, y se les recordaba que la entrevista sería grabada.
- Se les recordaba los cursos y materias que nos interesaban para la investigación, de manera que pudiesen ajustar sus respuestas lo máximo posible a estas. Cuando alguno de los temas que planteaban nos resultaban interesantes, profundizábamos en los mismos.
- Concluíamos recordándoles a los participantes que una vez transcrita la entrevista se la haríamos llegar por si tenían alguna consideración, les dábamos las gracias por su colaboración, y por la información aportada.

### 5.3.1.6.2. Observación

La observación es una técnica de investigación que nos permite obtener información directa de la realidad que estamos estudiando (Flick, 1998; Stake, 2010). Consideramos que, con el objetivo de valorar lo que los docentes de EF hacen en su práctica docente, la forma cómo desarrollan la evaluación, así como las dificultades con las que se encuentran, esta era una técnica que nos permitiría a nosotros mismos ser testigos de estos eventos. Decidimos realizar una observación externa o no participante al no pertenecer la observadora al contexto a estudiar (Pérez Serrano, 2007). Esto nos permitió dedicar toda nuestra atención a realizar anotaciones mientras se producían los fenómenos. Por otra parte, la forma de recoger la información no fue a través de una observación estructurada y categorizada (Wittrock, 1989), sino a través de una observación abierta, únicamente guiada por un conjunto de cuestiones que planteamos a partir de las referencias consultadas en el marco teórico y que nos servían para tener una referencia de cuestiones importantes en las que fijarnos.

Esta fue la primera técnica empleada, para que la información que obtuviésemos nos ayudase a saber en qué aspectos de los propuestos en la estructura de la entrevista podría ser interesante incidir por estar relacionados con aspectos que habíamos visto que ellos hacían en el aula.

Se acudió a observar a dos de los docentes participantes en esta investigación, uno de Primaria (Elisa) y uno de Secundaria (Diego). A los otros dos participantes no tuvimos acceso a sus contextos debido en el caso de Adrián a que trabaja fuera de España, y en el caso de Clara porque cuando conseguimos contactar con ella se había terminado el curso escolar.

Se decidió observar una unidad didáctica completa porque nos permitía ver todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde el momento inicial en el que el profesorado plantea el trabajo de un nuevo contenido, pasando por las fases de intervención y evaluación. La observación fue no participante, adquiriendo como investigadora un papel externo durante el desarrollo de la clase. Durante este periodo, llegábamos al centro, quedábamos con el docente y le acompañábamos a clase (fuese esta teórica en el aula, práctica en el patio, gimnasio, etc.). Una vez inmersos en el desarrollo de la sesión, nos quedábamos apartados en una zona de la clase recogiendo la información que considerábamos relevante y que

correspondía con los objetivos de la tesis. El registro de la observación se consensuó con los directores de la tesis, y se enlaza con las líneas propuestas para las entrevistas.

Esta información se recogió a través de un diario (Anexo 4). Este nos ha permitido obtener información sobre un tema concreto con cierta continuidad durante el periodo que ha durado la observación (Pérez Serrano, 2007). Al no tener los diarios una pauta fija para su realización, nosotros lo hemos fechado y registrado según la persona que era observada y el curso al que se estaba observando. La información se ha ido recogiendo a medida que los sucesos ocurrían en el aula, lo que nos ha permitido que todos los hechos relevantes relacionados con nuestra investigación quedasen registrados. Hemos adoptado una estructura bastante abierta del diario, únicamente teníamos unas pautas (Anexo 5) que considerábamos importantes para fijar la observación, pero a la vez, dejábamos abierta la posibilidad de recoger otros aspectos que creyésemos relevantes para el objetivo de nuestra investigación.

Tabla 5.28.

*Relación de participantes y observaciones realizadas para la investigación*

DS1	CS1_1A	CS1_1A	CS1_1A	CS1_1A	CS1_1A	CS1_1A	CS1_1A	CS1_1A
	CS1_1B	CS1_1B	CS1_1B	CS1_1B	CS1_1B	CS1_1B	CS1_1B	CS1_1B
Bádminton								
DP1	CP1_5A	CP1_5A	CP1_5A	CP1_5A	CP1_5A	CP1_5A		CP1_5A
	Taekwondo	Cap. físicas	Taekwondo	Taekwondo	Taekwondo	Taekwondo		Taekwondo
	CP1_4		CP1_4	CP1_4	CP1_4	CP1_4	CP1_4	CP1_4
	Orientación	Orientación	Orientación	Orientación	Orientación	Orientación	Orientación	Orientación

CS1\_1A= Centro de secundaria 1º ESO A; CS1\_1B= Centro de secundaria 1º ESO B; CP1\_5A=Centro de primaria 5º Primaria A; CP1\_4= Centro de primaria 4º Primaria

Uno de los aspectos más interesantes del proceso de observación, es la información que hemos podido extraer de los docentes y de su práctica profesional. A través de conversaciones informales previas al comienzo de sus clases, acompañándolos a clase o en espacios de recreos hemos podido profundizar en las dificultades que encuentran en su práctica diaria, aspectos donde consideran que necesitan mayores apoyos o cuáles son las razones por las que hacen determinadas cosas en sus prácticas. Estos aspectos también han sido fundamentales a la hora de poder comprender por qué realizan o no determinadas actuaciones en sus clases, así como sus opiniones y perspectivas durante la posterior entrevista.

### 5.3.1.6.3. Análisis documental

Los documentos personales y los documentos oficiales pueden servir para aportar pequeños detalles pero ricas descripciones sobre una realidad. Por lo general, las entidades educativas (colegios, institutos, universidades) producen documentos oficiales que regulan su estructura y sus enseñanzas (Bogdan & Knopp, 1998). Estos documentos, en nuestro caso, nos aportaron información sobre cómo se estructuran las titulaciones cursadas por los participantes de la investigación, así como las prácticas evaluativas que aparecen recogidas para las diferentes asignaturas a cursar en estas titulaciones. Para ello, hemos analizado las memorias de verificación de los dos títulos incluidos en esta investigación: Grado de Educación Primaria con Mención en EF y Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En este caso, el objetivo es conocer el tipo de competencias que se recogen en cada título y cómo se distribuyen. También, analizamos las guías docentes de las materias que componen las titulaciones. En este caso se eligieron las guías docentes de las promociones a las que pertenecen los egresados-docentes participantes en este estudio. Se accedió a las mismas a través de la página web de la UAM ([Guías Docentes Grado](#)). El objetivo de este análisis era conocer el tipo de sistemas de evaluación que aparecen recogidos para las diferentes asignaturas. Esta información nos ayudará a analizar el contexto y contrastar la opinión de los participantes con lo que aparece recogido de forma oficial.

Los verificaciones y las guías docentes suponen información suplementaria, de la entrevista principalmente, ayudándonos a encontrar discrepancias entre las opiniones de los docentes y lo que aparece reflejado “de forma oficial” en los documentos (Tenenbaum & Driscoll, 2005).

Por otra parte, también solicitamos a los dos docentes a los que fuimos a observar si podían facilitarnos sus programaciones. En este caso, contamos con la programación de la unidad didáctica que observamos de Diego, y con las fichas de clase y de evaluación que utilizó con el alumnado en dicha unidad didáctica. También contamos con la temporalización y los documentos empleados para la evaluación de Elisa.

Por su parte, a los docentes universitarios también se les solicitó que nos proporcionasen, en el caso de que los tuviesen, algún documento que reflejase cómo plantean la evaluación o cómo la llevan a cabo a lo largo de la asignatura para contrastar la información



de la entrevista y ampliar nuestra visión sobre los procesos de evaluación formativa en la formación inicial del profesorado de EF. Nos proporcionaron varios instrumentos de evaluación de los que emplean y nos explicaron en la mayoría de los casos cómo los emplean.

#### **5.3.1.7. Análisis de la información**

Tras recopilar toda la información proveniente de los diferentes instrumentos y los diferentes participantes de la investigación, se procedió al análisis de la misma. Se comenzó con la transcripción de las entrevistas que habían sido grabadas (Anexo 8 y Anexo 9). La transcripción se realizó de la manera más literal posible a cómo aparecen en el audio original (Savin-Baden & Howell, 2013). Posteriormente, para el análisis de la información se siguió la estructura propuesta por Taylor y Bogdan (2002): fase de descubrimiento, fase de codificación y fase de relativización de los datos.

- Fase de descubrimiento: El proceso para el análisis del contenido comenzó con una fase de preparación. Se desarrolló un árbol de códigos preliminar en función de la literatura existente, los tópicos de la investigación y las preguntas informativas planteadas inicialmente. Este árbol se complementó y desarrolló con la información obtenida de la lectura detallada de las transcripciones de las entrevistas y el diario de observación, lo que nos permitiría tener una visión detallada de la información recogida.
- Fase de codificación: la información obtenida se analizó con el software de análisis cualitativo NVivo v.11. Esta información se analizó en base al análisis cualitativo de la información, codificando y categorizando la información. Se realizó una aproximación descriptiva de la información. En base a las categorías que habían ido surgiendo, con el análisis profundo de la información, se decidió qué temas y categorías serían considerados en el análisis de datos. El siguiente paso fue organizar la información a través de un sistema de codificación abierto y los códigos se organizaron en categorías y sub-temas (Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013). El árbol de códigos final se puede encontrar en el Anexo 10.

Para analizar las competencias de cada titulación se utilizaron además de los verificados de las mismas y las entrevistas, la observación y las programaciones desarrolladas por los docentes para la unidad didáctica observada. Para analizar los aspectos sobre

evaluación en la formación inicial se utilizaron las guías docentes de las promociones a las que pertenecen los egresados en ejercicio, las entrevistas realizadas a estos y las entrevistas y documentos de los docentes universitarios. Por último; para analizar la aplicación de la evaluación formativa en la práctica profesional se utilizaron las entrevistas, la observación y la programación desarrollada por los docentes (egresados) para la unidad didáctica observada.

- Fase de relativización de los datos: En esta última fase, se interpretaron los datos teniendo en cuenta el contexto en el que habían tenido lugar, las posibilidades de nuestros participantes, etc., no eliminando nada de lo recogido, sino valorándolo en la realidad en la que se produjeron.

#### 5.3.1.8. Rigor y credibilidad de la investigación

La investigación cualitativa como la cuantitativa tiene que seguir unos criterios de rigor que determinen la calidad de la investigación. Estos según Lincoln y Guba (1985) son cuatro: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación. Para asegurar la **credibilidad** de esta investigación hemos llevado a cabo tres procesos diferentes: (a) durante las propias entrevistas se realizaban comprobaciones de las respuestas dadas por los participantes, resumiendo lo que hubiesen respondido y corroborando que estábamos entendiendo correctamente lo que nos estuviesen diciendo (Noble & Smith, 2015); (b) retornando las entrevistas a los participantes para que pudiesen leer la transcripción y decidir si alguna de la información que nos proporcionaron no querían que apareciese en el estudio (Birt, Scott, Cavers, Campbell & Walter, 2016). Solo uno de los cuatro participantes egresados respondió a nuestra invitación, y aceptó que la transcripción de la entrevista reflejaba su perspectiva; (c) se utilizó la triangulación, a través del uso de diferentes fuentes de información (entrevistas, observación, documentos oficiales) (Carter et al., 2014).

Con esta investigación no se pretende la **transferibilidad** de los resultados a ningún otro contexto, sino simplemente presentar la realidad estudiada. Para asegurar la **dependencia** de la investigación se ha realizado una descripción detallada de los procedimientos seguidos, así como de los resultados encontrados con el objetivo de que cualquier persona pueda seguir los pasos dados y replicar la investigación (generalización naturalista).

Para tratar de conseguir la **confirmación** de la información con la mayor objetividad posible, la selección de informantes se realizó única y exclusivamente por cumplir con los requisitos de selección de los mismos. Se les dio a todos el mismo trato durante las entrevistas, haciendo uso de la guía de preguntas preparada para esta investigación. Por otra parte, esto se refuerza con el uso textual de las opiniones de los egresados en los resultados, evitando así una incorrecta interpretación de la información (Noble & Smith, 2015).

#### **5.3.1.9. Ética de la investigación**

En el desarrollo del estudio de casos, se han seguido diferentes procedimientos para cumplir con las directrices éticas y asegurar la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes. Estos son:

- Se hizo llegar a los participantes una “Hoja de información y consentimiento informado” (Anexo 3) donde se les explicaba la finalidad de la investigación, se presentaba a los investigadores, y se exponían los compromisos a los que se exponían cada una de las partes: (a) los participantes a permitir la observación de una unidad didáctica, realizar una entrevista y facilitar a la investigadora sus programaciones, o en su caso, a la realización de la entrevista; y (b) los investigadores a preservar la confidencialidad de los datos (codificando los datos de los documentos y utilizando nombres ficticios), a que los datos se utilicen únicamente con finalidades investigadoras y a devolver un informe a los participantes una vez terminada la investigación. También se recogían los derechos que dentro de la investigación tenían los participantes, en este caso, abandonar el estudio cuando lo considerasen oportuno. Este documento fue firmado por los participantes y por la investigadora responsable.
- Se devolvió a todos los participantes la transcripción de las entrevistas realizadas para que valorasen la información proporcionada y pudiesen decidir si existía algo que no quisiesen que formase parte de la investigación o en su caso querían ampliar la información proporcionada.
- Se entregó a los centros donde trabajan los docentes participantes una “Carta informativa” (Anexo 2) en la que se les explicaba la finalidad de la

investigación y se solicitaba su colaboración para poder acceder a la observación en los centros.

### **5.3.2. Informe del estudio de casos**

En este apartado vamos a presentar el informe del caso realizado a partir de la información proporcionada por nuestros participantes. Para realizar el informe se ha seguido la estructura presentada previamente de declaraciones temáticas y preguntas informativas:

- a. Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial y su aplicación en la práctica profesional
  - i. Competencias genéricas
  - ii. Competencias docentes genéricas
  - iii. Competencias docentes específicas
  - iv. La formación continua en la profesión docente
- b. La competencia evaluativa: aplicación de la evaluación formativa en las clases de EF
  - i. Formación específica sobre cómo desarrollar la evaluación en las clases de EF
  - ii. Prácticas de evaluación desarrolladas en las clases de EF
    - 1. Qué se evalúa
    - 2. Momentos de la evaluación
      - a. Información inicial sobre los objetivos
      - b. Seguimiento del alumnado y feedback
      - c. Valoración de la adquisición de los objetivos
    - 3. Quién evalúa: participación del alumnado en la evaluación y calificación
    - 4. Cómo se evalúa: instrumentos de evaluación empleados
  - iii. Dificultades en la aplicación de la evaluación formativa
- c. Utilización de la evaluación formativa en la formación inicial, ¿contribuye a la adquisición de competencias docentes?
  - i. Tipos de prácticas evaluativas empleadas durante la formación inicial
  - ii. La evaluación formativa durante la formación inicial
    - 1. Utilidad de la evaluación formativa para la adquisición de competencias docentes

2. Momentos de la evaluación
  3. Participación del alumnado
  4. Instrumentos de evaluación
- iii. Tipo de prácticas de evaluación formativa llevadas a cabo
  - iv. La transferencia de las prácticas de evaluación formativa de la formación inicial a las clases de EF

Esta estructura, aunque justificada previamente en la metodología en base al objetivo que queremos responder, nos parece la más adecuada para dar respuesta a los *issues* de la investigación. Conocer la percepción de los egresados sobre el desarrollo de las competencias docentes durante su formación inicial y su utilidad para su labor docente nos va a servir para valorar si, con los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la universidad, los egresados de Magisterio (EF) y CCAFYD, han sido capaces de desarrollar competencias docentes de utilidad para su práctica profesional. Si los egresados valorasen positivamente la adquisición de competencias y nos informasen de que en todas las asignaturas se les ha evaluado en base a examen tipo test al finalizar el proceso, podríamos pensar que así es como deben desarrollarse todos los procesos de evaluación; o si, por el contrario, valorasen que les faltan muchas competencias por desarrollar y que siempre se les ha evaluado con un examen tipo test al finalizar la asignatura, podríamos considerar que quizá esta forma de evaluar no sea la más adecuada para desarrollar las competencias docentes. Esto podemos valorarlo con la tercera de nuestras declaraciones temáticas, donde se profundizará sobre el tipo de prácticas de evaluación llevadas a cabo en la universidad y la percepción de los protagonistas sobre la misma y cómo les ha ayudado para desarrollar aprendizajes. Por último, relacionado con estos dos aspectos nos encontramos con una competencia docente de gran relevancia, la competencia evaluativa, esta, al igual que las anteriores, debe ser trabajada durante la formación inicial. Así, a través de la segunda declaración temática conoceremos qué saben los egresados sobre evaluación formativa y si la aplican en sus clases de EF, y en el caso de hacerlo cómo lo hacen. Viendo cómo se aplica la evaluación formativa en las clases de EF y analizando cómo se aplicó durante la formación inicial, podremos valorar si haber vivenciado prácticas de EF en la etapa universitaria ayuda a desarrollar sistemas de evaluación formativa en la práctica docente en Primaria y Secundaria (Palacios-Picos & López-Pastor, 2013).

### **5.3.2.1. Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física y su aplicación en la práctica profesional**

Como hemos visto a lo largo de esta Tesis, la formación inicial debe proporcionar una preparación que no solo se perciba como buena una vez terminada la titulación, sino que también se apliquen cuando los egresados asuman las tareas que el mercado laboral, en este caso el contexto educativo, les demanda.

La información aportada por los protagonistas de nuestro estudio nos permite comprender que, en general, los egresados valoran su formación como buena, aunque todos admiten que la formación inicial no es suficiente para enfrentarse sin problemas al desempeño laboral. Además, se destaca que las necesidades docentes del contexto real abarcan más de lo que la propia formación puede, y que, al llegar a él, a la práctica educativa, empiezan a notar donde necesitan reforzar su formación. Esto podría deberse, por un lado, a que la formación inicial no estuviese cubriendo de forma adecuada todos los aspectos que la labor profesional va a requerir, o que, existe un periodo de transición entre el periodo de formación inicial y el desarrollo profesional, donde los egresados aún están en un periodo de ganar experiencia. Que se deba a una u otra cosas, podrá depender de las competencias concretas de las que se hable. Esto lo iremos abordando concretamente en cada una de las tipologías de competencias incluidas en esta investigación.

Yo pienso que estoy bien formado, que tengo una buena formación, pero yo creo que lo que nos dan en la carrera, nos ayudan a construir un mármol, y realmente trabajar en cualquier profesión es sacar al David de ese mármol. Y yo creo precisamente que eso es lo que haces en el día a día, empiezas a sacar a ese David, pero si no hay mármol es imposible hacer David. No sé si me entiendes lo que quiero decirte. Entonces se nos ha dado una serie de competencias generales, se nos ha formado, se nos ha dado una base, tenemos una base teórica, entonces tenemos elementos de consulta si los necesitamos, autores, libros, todo ese trabajo autónomo nos ayuda a crear una base de apoyo en casi todo lo que necesitemos. Pero claro, estas competencias que son introducidas, no de forma básica si no medio básica a lo largo de la carrera, cuando llegas al centro es cuando te das cuenta de la magnitud de la labor a la que te enfrentas cada día (DS2).

Cuando llegué al centro dije, tendríamos que pasar un año en un centro con un profesor bueno para aprender realmente todas las cosas que te encuentras de cara, que son pequeñas cosas que son obvias pero que realmente es lo que hace mi trabajo duro día a día (DS2).

La información que aporta Adrián pone de manifiesto que, aunque la formación inicial puede considerarse de calidad, no ofrece la seguridad suficiente para enfrentarse a la labor docente con las mejores garantías. Es posible que las características de la formación inicial, de marcado carácter teórico, desconectada de la realidad educativa, con poca posibilidad de intervenir en contextos de práctica reales... les lleva a tener que enfrentarse en su práctica docente con tareas de una dimensión diferente a las habituales en su formación inicial y con las dificultades añadidas que el contexto diverso presenta. Por ello, podemos pensar que, aunque la base de la formación inicial puede ser adecuada como punto de partida, cuando se llega a la práctica educativa, no hay seguridad de ser competente en el desarrollo de su labor profesional. Se aprecia que faltan herramientas que se adquieren en la práctica para poder desarrollar la tarea docente, por tanto, es probable que con un mayor periodo de prácticas y un mayor aprovechamiento del mismo, permitiendo la implicación del alumnado de forma activa y bajo un programa de formación se pudiese terminar la formación inicial con una preparación más adecuada para enfrentarse al contexto laboral. Esta idea es apoyada por investigaciones como la de Brouwer y Korthagen (2005), que consideran que existe una competencia inicial del profesorado nada más terminar la carrera y que esta se va transformando y evolucionando durante los primeros años de trabajo como docente.

En este marco, analizar la valoración que se hace de la adquisición de cada uno de los tipos de competencias (genéricas, docentes genéricas y docentes específicas) durante la formación inicial puede hacernos comprender el significado y valor que tienen para los egresados. Para ello, se va a mostrar la información obtenida de los verificados de las titulaciones incluidas en esta investigación (Magisterio con especialidad de EF y CCAFYD) con el objetivo de contrastar la realidad sobre la que se construyen las titulaciones y la percepción que los egresados tienen de cómo ha sido esa formación valorando si lo que queda plasmado por escrito luego se refleja en la formación.

#### **5.3.2.1.1. Adquisición de competencias genéricas en la formación inicial**

Las competencias genéricas por adquirir en cada titulación, aunque encuadradas dentro del marco común del Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2006b), difieren en función de la finalidad de cada titulación, de la organización de las materias del título y de las diferentes salidas profesionales de la misma. Esta información aparece recogida en los verificados de cada titulación en cada universidad. En la Tabla 5.29. recogemos la relación de competencias genéricas que hemos identificado en los verificados de las titulaciones analizadas de Magisterio en Educación Primaria (Mención en EF) y de CCAFYD (Mención EF). Un análisis de las mismas nos lleva a distinguir diecisiete competencias en la titulación de Magisterio, de las cuales ocho son instrumentales, seis son interpersonales y tres sistémicas; y, por otra parte, en la titulación de CCAFYD hay once competencias genéricas, de las cuales tres son instrumentales, tres interpersonales y cinco sistémicas. Esto nos hace pensar, por una parte, que se considera que la titulación de Magisterio es más propicia para el desarrollo de competencias genéricas, y por otra, que en esta titulación se da más importancia a las competencias relacionadas con el conocer, saber hacer y las relaciones con los otros (instrumentales e interpersonales), mientras que en CCAFYD se incide más en aquellas competencias genéricas con un carácter más integrador y holístico (sistémicas).

En el verificado de Magisterio se recogen catorce bloques de asignaturas para los que se concretan las competencias, y en el caso de CCAFYD se recogen treinta y tres bloques de asignaturas o asignaturas independientes donde se establecen competencias a conseguir. Las competencias más repetidas en Magisterio son trabajo en equipo, toma de decisiones, resolución de problemas y gestión de la información en cuarto lugar, aunque muy por debajo de las anteriores. En CCAFYD también aparecen estas competencias en un número elevado de materias (por encima de veintitrés). Esto parece indicar que estas competencias se consideran fundamentales en ambas titulaciones, aunque estas no tengan la misma finalidad. Se trata de cuatro de las competencias más demandadas en el mercado laboral y que se espera que cualquier persona sea capaz de ponerlas en juego en su actividad profesional.



Tabla 5.29.

*Competencias genéricas que aparecen en los verificados de las titulaciones estudiadas y número de veces que aparecen*

	<b>MAGISTERIO</b>		<b>CCAFyD</b>	
<b>Instrumentales</b>	1. Análisis y síntesis	3	1. Desarrollar y mostrar en su aplicación una alta capacidad de análisis y de síntesis de la información relativa al campo de conocimiento y profesional.	33
	2. Organización y planificación	3		
	3. Comunicación oral y escrita en lengua materna	1	8. Gestionar con eficacia y eficiencia la información procedente de diferentes fuentes integrando sus aspectos relevantes para el cumplimiento de los objetivos propuestos.	32
	4. Conocimiento de una lengua extranjera	1		
	5. Conocimientos de informática relativos al campo de estudio	3		
	6. Gestión de la información	4	9. Resolver con eficacia y eficiencia problemas inherentes a su campo de conocimiento y profesional utilizando estrategias y técnicas adecuadas y, si procede, innovadoras	32
	7. Resolución de problemas	11		
	8. Toma de decisiones	13		
<b>Interpersonales</b>	9. Trabajo en equipo	14	4. Mostrar disposición y habilidad para el trabajo en equipo	32
	10. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	1	6. Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado	32
	11. Habilidades en las relaciones interpersonales	1		
	12. Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad	3	11. Adoptar y mostrar una actitud favorable a la búsqueda de la calidad en el desempeño de sus funciones profesionales, sea cual sea su ámbito de acción e intervención, incluyendo un alto nivel sistemático de reflexión crítica sobre su propia práctica profesional.	23
	13. Compromiso ético	1		
	17. Sensibilidad hacia temas medioambientales	3		
<b>Sistémicas</b>	14. Adaptación a nuevas situaciones	1	2. Desarrollar habilidades y estrategias que incidan en la capacidad para trabajar en forma autónoma.	5
	15. Creatividad	2	3. Organizar y planificar propuestas de acción, programas y actividades propias de su campo profesional en sus diferentes ámbitos de aplicación y desarrollo	5
	16. Conocimiento de otras culturas y costumbres	1	7. Ajustar las propias capacidades, los recursos y condiciones del entorno para adaptarse a nuevas situaciones en las que debe aplicar conocimientos y habilidades profesionales.	3
			8. Aplicar los conocimientos adquiridos en los procesos de formación en la práctica profesional, en diferentes contextos y situaciones	2
			10. Mostrar capacidad de aprender nuevos conocimientos y habilidades a lo largo de su vida profesional y personal.	2

Por una parte, en esta tabla observamos que en Magisterio la distribución de cada competencia en los grupos de materias es muy desigual, ya que hay tres competencias que se

deberían desarrollar en un gran número de asignaturas (o bloques de asignaturas en este caso), mientras que hay otras que solo se van a trabajar en una asignatura a lo largo de la carrera. Se percibe un tratamiento dispar de las competencias en función de la titulación y de las asignaturas. En unos casos, cuando la consideración de una competencia es tan reducida, puede justificar que al finalizar la carrera apenas tenga conciencia de su desarrollo y sobre todo de cómo usarla para su labor docente. Por el contrario, en CCAFYD detectamos que casi todas las competencias se desarrollan en todas las asignaturas. Esta situación tampoco es la más deseada ya que cabría preguntarse cuántas competencias y cuáles es posible trabajar y desarrollar en cada asignatura, cuánta de esa competencia es posible desarrollar en una asignatura o también cuántas asignaturas hacen falta para desarrollar estas competencias siguiendo una progresión en los diferentes cursos.

En este marco, cuando se pregunta a los egresados en ejercicio sobre el desarrollo de estas competencias durante la formación inicial, tanto Diego como Adrián y Clara, reconocen que, en general, su formación en torno a este tipo de competencias ha sido buena, aunque destacan que su adquisición no se debe tanto a un trabajo explícito en el aula guiado por el profesorado en sus asignaturas dándoles pautas sobre cómo desarrollarlas, sino más bien al aprendizaje implícito a través de la realización de las tareas que el profesorado les demandaba.

Yo creo que en general podría decir que mi formación en relación a las competencias genéricas ha sido buena (DS2).

[...] sí, todas las que estoy viendo se me ha formado en ellas. Sí, la verdad sí, en general de todas las que pone, sí que me siento bien formada (DP2).

[...] las genéricas, no es que me hayan formado tanto en ellas, al final es que yo las he sabido desarrollar (DS1).

Ha sido más, que gracias a todo lo que hemos realizado yo siento que he desarrollado esas competencias. No ha sido igual una cosa de pararnos a reflexionar sobre ellas. Algún profesor sí. Yo recuerdo en EF que tuvimos una clase entera de la manera de trabajar en equipo [...]. Y algún profesor más también pero no te puedo decir concretamente. Pero en general fue que lo fuimos aprendiendo por la manera de trabajar, de manera indirecta (DP2).

Elisa, sin embargo, es más crítica al valorar el trabajo con estas competencias y apunta que para ella, en su titulación, estas no han sido enseñadas, sino que el profesorado les solicitaba ciertas tareas, pero no les daba pautas para poder desarrollarlas.

[...] la mayoría, lo que es dentro de la carrera, tanto en la parte genérica como la específica las he desarrollado ahí más bien poco, sino que ya las traía de casa (DP1).

[...] no me han enseñado a trabajar en equipo, no me han enseñado a pensar de forma crítica, análisis y síntesis pues nos enviaban textos y libros y analizar, pero no te decían qué era lo que querían, entonces era muy difícil de sintetizar (DP1).

La visión de los egresados nos hace pensar que durante la formación inicial no se les da a las competencias genéricas la importancia que el EEES ha querido transmitir. Es posible que, en algunos casos ni el propio profesorado sea consciente de cómo transmitir a su alumnado cuáles son las características de esas competencias y qué aspectos deben tener en cuenta a la hora de trabajarlas. Puede deberse a que ellos mismos no han recibido una formación concreta sobre cómo se trabajan estas competencias en el aula, a que piensen que se van a desarrollar de forma implícita con lo que van haciendo en su asignatura, o incluso a que piensen que es labor de otro docente dedicar tiempo a enseñar al alumnado a hacer eso. Esto se ve, por ejemplo, en la competencia de trabajo en equipo, donde muchas veces el profesorado plantea tareas de enseñanza y aprendizaje en las que el alumnado debe trabajar de forma coordinada con sus compañeros, pero no les da unas pautas para organizar y orientar el trabajo (ni se repartan roles, ni tareas, etc). Incluso, podría ser que el profesorado universitario considerase que el trabajar en equipo es algo importante para su asignatura, pero no vea que eso deba trasladarse al desarrollo profesional de su alumnado, incidiendo en la importancia que esta competencia también tendrá la utilización de esta competencia en su práctica docente.

A pesar de las diferencias encontradas en el análisis de los documentos pertenecientes a ambas titulaciones, vemos que los egresados coinciden de forma general en aquellas competencias más y menos desarrolladas durante la formación inicial. En las competencias instrumentales, destacan la capacidad de análisis y síntesis mediante el trabajo continuo con textos, siendo una competencia que se ha desarrollado en un alto grado.

[...] a la larga tuve que resumir tantos textos, tuve que exponer cosas positivas y negativas sobre tantos textos, reflexionar sobre ellos y eso me hizo ser mucho más crítico en mi día a día (DS1).

En cuanto a capacidad de análisis y de síntesis y capacidad de comunicación oral y escrita en lengua nativa, yo creo que como se nos ha pedido tanto trabajo escrito, o se nos ha exigido tanto cuando hemos estudiado ciertas asignaturas, se han desarrollado también, pero lo mismo pasa, no es de forma explícita (DS2).

[...] tanto capacidad de análisis y síntesis, también porque por lo menos, en la mayoría de las asignaturas que tuve yo, teníamos que hacer trabajos de buscar la información por nuestra cuenta, y, por tanto, sí (DP2).

A pesar de la necesidad de desarrollar esta competencia durante la formación, parece que, dadas las demandas de la sociedad, en general, y del contexto educativo en particular, en ocasiones se les pide que sepan hacer esto (análisis y síntesis), no se les demanda que sepan cuando es necesario aplicarlo, o cuando es necesario realizar una síntesis y cuando un análisis de la información, etc., y además, el hecho de trabajar esta competencia sin ir más allá, profundizando por ejemplo, en la capacidad crítica del alumnado con aquella información que está sintetizando y analizando se queda un poco corto.

El desarrollo de la competencia de análisis y síntesis contrasta con los conocimientos de informática o nuevas tecnologías, sobre los que Diego y Elisa opinan que existe un déficit de formación, quedándose en temas muy superficiales que no llegan a cubrir ni una parte de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y que, actualmente, constituyen una herramienta empleada en los centros educativos.

También hay una... tecnologías, yo cuando llegué a este centro alucinaba de todas las tecnologías que usaban, todas las aplicaciones. En la universidad, una asignatura tuvimos, y no se dedicaban a esto, sino simplemente hacer un esquema con el CMAP o cualquier tipo de actividad (DP1).

Esta dificultad para adaptarse a los cambios del contexto podría indicar que realmente no se está formando en competencias, y que probablemente se sigue teniendo en mente una formación en contenidos específicos sin dar las herramientas necesarias para que el futuro profesorado tenga la capacidad de dar respuesta a las demandas de un espacio de trabajo que

está en continuo cambio y que debe adaptarse a los requerimientos de la sociedad. Por otra parte, en este caso concreto, quizás, el propio avance a un ritmo frenético de las TIC hace que el profesorado universitario no sea capaz de formarse en estos instrumentos para a su vez utilizarlos o formar a su alumnado en el uso de los mismos.

También Clara y Adrián coinciden en destacar la lengua extranjera como una competencia poco o nada trabajada durante la formación inicial.

[...] quizás habría que resaltar aquí el conocimiento de una lengua extranjera, que creo que no ha sido una competencia que la universidad ha desarrollado activamente (DS2).

[...] lo único que veo un poquito menos, es lo de la lengua extranjera (DP2).

Esto parece normal en el caso de CCAFYD, ya que no es una competencia que recoja el verifca, pero no tanto en el caso de Magisterio, ya que, existen asignaturas concretas dirigidas al desarrollo de estas competencias (Lengua Extranjera I y II). Sin embargo, esta es una competencia que las investigaciones han mostrado que es una competencia poco trabajada (Alonso-Martín, 2010; De la Iglesia, 2012; Farias & Firinguetti, 2012; Hernández-March et al., 2009; Palmer et al., 2010). A pesar de eso, en CCAFYD, titulación precursora del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, que da acceso a la profesión docente de EF en la etapa de Secundaria se requiere un nivel B1 de una segunda lengua (inglés, francés, etc.) para poder cursarlo, y sin embargo no hay una formación previa que se dirija a ello, ni siquiera de una forma transversal en alguna de las asignaturas cursadas.

En cuanto a las competencias interpersonales, hay una que destaca entre todos los egresados, esta es la de trabajo en equipo. Todos consideran que a lo largo de las diferentes asignaturas que forman parte de las dos titulaciones se han desarrollado numerosos trabajos cuya realización era en grupo o equipo de trabajo.

[...] en las que más he aprendido han sido en las que hemos trabajado en equipo, por ejemplo, organización del centro, investigación e innovación y la de ciudadanía, que esas eran mucho trabajo en equipo, presentar trabajos, exponer y ahí sí que me he sentido más cómoda (DP1).

También a la hora del trabajo en equipo, los trabajos y todo eso, en mi Grado comparado con cómo trabajaba en el instituto o cómo he podido trabajar en otras etapas de mi vida académica

sí que lo he desarrollado mucho, entonces sí que lo considero clave, sobre todo ese primer año, ya te digo (DS1).

En relación a trabajo en equipo o habilidades en las relaciones interpersonales, junto con organización y planificación, yo creo que son competencias que se han desarrollado, pero no de forma específica, no ha habido un trabajo específico del docente para desarrollarlo. Bien es cierto, que ciertos docentes en ciertos momentos sí que han dado consejos o han propuesto ciertas pautas para facilitar que los trabajos en grupo o en equipo que estábamos haciendo fueran más satisfactorios y exitosos [...] (DS2).

[...] incidiría en la de trabajo en equipo, que eso sí que, desde primero hasta cuarto, y sobre todo en cuarto, en la mención que hicimos en educación física, sí que en todo momento se fomentó el trabajo en equipo porque prácticamente todos los trabajos excepto las prácticas y el TFG fueron en grupo. Y se le daba muchísima importancia (DP2).

El hecho de que esta sea una de las competencias más desarrolladas y valoradas por los egresados, muestra la importancia que tiene actualmente en el contexto laboral el trabajo en equipo. Sin embargo, como dicen los egresados, son numerosas las asignaturas que desarrollan sus trabajos en grupo, cabría preguntarse ¿realmente se consigue que el alumnado aprenda a trabajar en grupo y colaborar con sus compañeros para conseguir un trabajo de calidad? ¿lo aprendido durante los trabajos en grupo durante la formación inicial se traslada posteriormente al contexto laboral colaborando con otros docentes? Por otra parte, cabría analizar si realmente durante los trabajos en grupo que el alumnado dice haber realizado durante su formación inicial todos los componentes o integrantes del grupo han desarrollado esta competencia, ya que muchas veces, puede que la participación e implicación del alumnado en este tipo de tareas no tiene el mismo peso. De la misma forma que parece necesario hacer explícito al alumnado la forma de desarrollar correctamente el trabajo en grupo durante las asignaturas, será necesario hacer explícito la importancia que va a tener esta competencia posteriormente en su labor profesional para que todos sean conscientes de la necesidad de trabajarla y desarrollarla durante su formación inicial.

La información que nos aportan los egresados participantes en este estudio coincide con lo encontrado en el verifca, ya que la competencia de trabajo en equipo está presente en todas las asignaturas de la titulación de Magisterio (14/14 módulos de asignaturas) y en casi todas las de CCAFYD (32/33), coincidiendo con los resultados obtenidos en las

investigaciones previas realizadas (Alonso-Martín, 2010; De la Iglesia, 2012; Fortin & Legault, 2010; Hernández-March et al., 2009; Rodríguez-Sánchez & Revilla, 2016; Freire et al., 2013). Esto no es de extrañar, ya que esta es una de las competencias mejor valorada actualmente en el mundo laboral (Bartual & Turmo, 2016; Crebert, Bates, Ball, Patrick & Cragolini, 2004).

En el caso de las competencias sistémicas, los egresados de CCAFYD, Diego y Adrián coinciden en que durante su carrera el aprendizaje autónomo ha sido una de las competencias que sí han trabajado. Adrián valora como fundamental el trabajo de esta competencia en una etapa como es la universidad donde el alumnado ya es adulto y tiene que aprender a gestionar su propio trabajo y aprendizaje.

Y leyendo así un poco el resto, sí que considero que nos ayudaban a un aprendizaje autónomo, nos enseñaron además como generar ese aprendizaje autónomo, y yo creo que en general sí que se daban dentro de mi formación (DS1).

[...] yo te diría que todas, todas han trabajado el aprendizaje autónomo. Una cosa que, si hemos aprendido en la universidad, en el grado tal y como se nos ha planteado a nosotros es que o currabas en casa y por tu cuenta o no ibas a aprender nada. No nada, pero poco. Tampoco está mal, éramos todos adultos, todo depende de mí, no tengo a nadie para decirme qué hacer o cómo hacerlo. Entonces, tener esa habilidad de sacarte las castañas tu solo, pues está bien, pero, por otro lado, también es cierto que se nos ha presionado para que hubiese mucho trabajo autónomo por parte del alumnado (DS2).

El aprendizaje autónomo es una de las competencias que más aparece también en el verifca de CCAFYD (capacidad para aprender nuevos conocimientos a lo largo de su vida personal y profesional; 32/33), y de las más valoradas en el contexto laboral (Bartual & Turmo, 2016). El aprendizaje autónomo es esencial para conseguir el objetivo propuesto por el EEES del aprendizaje a lo largo de la vida y que cada persona pueda adaptarse a las necesidades que el mundo laboral pueda demandarle manteniendo o incrementando el nivel de sus competencias (Macaskill & Denovan, 2013; March, Richards & Smith, 2001). Sin embargo, en ocasiones es una competencia que no se sabe trabajar. A pesar de recogerse el trabajo autónomo en el propio concepto de ECTS tratado en este trabajo, donde el alumnado debería desarrollar una parte del trabajo fuera del aula, de forma continua y siendo

supervisado (y evaluado) por el profesorado, sin embargo, en muchos casos el propio alumnado no comprende los beneficios que para su aprendizaje podría tener esta forma de trabajo y acumula todo para realizarlo al final del proceso de enseñanza y aprendizaje. En algunos casos, el propio profesorado tampoco llega a comprender este concepto, valorando que el trabajo autónomo del estudiante consiste simplemente en que hagan trabajos fuera de clase, que deberán entregar en algún momento (en muchas ocasiones al final del proceso de enseñanza y aprendizaje) para su calificación por parte del profesorado.

A pesar de la importancia que el EEES ha dado al desarrollo de las competencias genéricas, por lo aquí visto, no es un aspecto en el que durante la formación inicial se incida especialmente. A nivel normativo sí que parece que se ha buscado responder a las demandas que los organismos europeos realizaban, aunque no se ha hecho en la práctica formativa. Detectamos que las guías docentes están masificadas de competencias genéricas. En muchos casos, incluyéndolas en un alto número de guías docentes cuando probablemente no se necesiten tantas materias para desarrollarlas, ni se pueda garantizar que una mayor presencia implique su adquisición. Además, vemos que no se establece una progresión de cómo ir las adquiriendo a lo largo de las asignaturas y de los cursos. En esta misma línea, parece que se intentan establecer tareas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la adquisición de estas competencias, aunque, no haya habido un trabajo específico centrado en la concreción sobre cómo desarrollarlas o qué aspectos son los más importantes de las mismas. Por tanto, parece necesario concienciar al profesorado universitario de que estas competencias no se trabajan solas ni están presentes en todas las materias y que es necesario realizar un análisis en profundidad sobre cómo incorporarlas y qué procedimientos seguir.

#### **5.3.2.1.2. Adquisición de competencias docentes genéricas en la formación inicial**

En el caso de las competencias docentes, la diferente finalidad y organización de las titulaciones, hace que nos encontremos enfoques muy diferentes. En el verificado de CCAFYD, al ser una titulación dirigida a la formación de profesionales en todos los ámbitos de la actividad física y el deporte (educativo, salud, entrenamiento, ocio, etc), no se recogen competencias docentes genéricas, sino únicamente competencias docentes específicas de la EF, mientras que en Magisterio es al revés. Se recogen numerosas competencias docentes



(exactamente, 21 competencias, ver Tabla 5.30.) pero ninguna competencia docente específica relacionada con la EF. Esta diferencia de competencias indica que Magisterio es una titulación única y exclusivamente dirigida a la formación de maestros, esto hace prever que durante su formación inicial estarán muy presentes las competencias docentes genéricas en las diferentes materias, y que en su desarrollo profesional serán unas competencias que manejen adecuadamente. Mientras, en CCAFYD, por las competencias que se recogen, parece que la formación se dirigirá más a las competencias de cada uno de los ámbitos de la actividad física recogidos y que la formación de los egresados en competencias docentes genéricas será mucho más limitada que en el caso de Magisterio, sintiéndose mayor déficit en esta formación durante la práctica profesional y necesitándose mayor preparación y formación. En este apartado vamos a tratar las competencias docentes genéricas y en el siguiente veremos las competencias docentes específicas.

En Magisterio, de todas las competencias docentes recogidas en el verifica, destacan la CERh, relacionada con mantener una relación crítica y autónoma con los saberes y valores de la profesión, y la CE2 y CERd, ambas relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado, y un poco por detrás aquellas relacionadas con la programación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje.

En las competencias docentes genéricas, encontramos una gran división entre los egresados de Magisterio y los de CCAFYD. Al contrario de lo que pueda parecer, debido a lo que encontramos en los verifica y al tipo de formación que debería darse en cada titulación, los egresados de Magisterio tienen una opinión menos favorable respecto a la formación en cuanto a competencias docentes genéricas. Esto tampoco coincide con la información obtenida en el primer estudio que forma parte de esta Tesis, donde los egresados de Magisterio muestran valores más altos que los egresados de CCAFYD para todas estas competencias. Esto puede deberse a la propia formación impartida en esta universidad, y a que en la parte cuantitativa se incluyen 19 universidades más.

Tabla 5.30.

*Competencias docentes genéricas que aparecen en el verifca de la titulación de Magisterio y número de veces que aparecen*

CE1 - Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.	9
CE2 - Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.	12
CE3 - Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural	11
CE4 - Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.	10
CE5 - Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientado a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos.	3
CE6 - Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.	11
CE7 - Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.	10
CE8 - Compromiso de potenciar el rendimiento académico de sus alumnos y su progreso escolar en el marco de una educación integral.	1
CERa - Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos	9
CERb - Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.	11
CERc - Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.	3
CERd - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	13
CERe - Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.	4
CERf - Conocer la organización de los colegios de educación Primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.	3
CERg - Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.	3
CERh - Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas	13
CERi - Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.	5
CERj - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes	11
CERk - Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	1
CERl - Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos	3

Respecto a las dificultades encontradas en Magisterio, Clara expone que al entrar en el mundo laboral había muchas cosas que no sabía y percibe que la formación inicial no le ha ayudado a afrontar situaciones complejas como el enfrentarse a una clase o tener que comunicarse con las familias.

Yo al principio estaba muy perdida, y en general lo de enfrentarme yo sola a una clase, a los alumnos, hablar con familias, no tengo el recuerdo de esto me ayudó la universidad. Es verdad que hay bastantes situaciones que vivo que bueno, que luego muchas veces es el subconsciente, que no recuerdas la situación concreta en la que se te haya enseñado, pero al final gracias a toda la formación eres capaz de tomar la iniciativa (DP2).

[...] en general, las cosas que yo estoy ahora poniendo en práctica como profesora no las he aprendido en la carrera (DP2).

[...] toda la formación de la carrera, quizás luego sí que te ayuda a enfrentarte al trabajo, pero no eres consciente porque no te acuerdas de yo he tenido una clase que me enseñara a hacer esto. Pero quizás gracias a toda la formación en general, luego sí. De forma indirecta, sabes (DP2).

La perspectiva de Clara nos indica que en la práctica se encuentra muchas cosas que no recuerda haber visto específicamente en la formación inicial. Hay muchos aspectos que solo se pueden dar en la realidad educativa y que en la carrera no se han tratado, ni se han practicado. Como ella indica estos aspectos los ha aprendido en su propia práctica en el día a día, a medida que ha tenido que enfrentarse a esas situaciones. Esto puede deberse a una mala planificación de estos aprendizajes durante la formación inicial, o que se dé por supuesto que ya se encargaría de ellos otra asignatura.

[...] hay ciertas cosas que probablemente si se vieron en la carrera, pero yo no me siento, siento que lo he aprendido por la práctica. Yo al principio estaba muy perdida, y en general lo de enfrentarme yo sola a una clase, a los alumnos, hablar con familias, no tengo el recuerdo de esto me ayudó la universidad (DP2).

Esta opinión es compartida por Elisa. Ella, por su parte, considera que su formación en la universidad tiene carencias en la parte de organización y planificación docente. Percibe que ha sido en uno de los practicum donde más ha aprendido sobre esto, aunque piensa que el valor de los practicum no es intrínseco y que depende mucho del centro donde se haga y

del tutor que te oriente el proceso. Aquí vemos, por ejemplo, que el hecho de no planificar correctamente el practicum (empezando por la selección de los centros, de los docentes encargados de la supervisión del alumnado, la planificación sobre el proceso de aprendizaje a desarrollar durante el tiempo a emplear en las prácticas, en qué aspectos podrá participar el alumnado, etc.) puede llevar a que no se consiga desarrollar las competencias establecidas para el mismo. Por ello, no puede ser una materia que se deje en manos del profesorado universitario sin haber establecido previamente desde la titulación unas pautas para su desarrollo, seguimiento y evaluación que garanticen una adecuada formación del alumnado en las competencias que con él se pretenden desarrollar, entre ellas, las competencias docentes genéricas.

[...] a nivel de organización y planificación creo que es en lo que más fallan, en los cuatro años de carrera, sobre todo, marcando más las genéricas no me han enseñado a hacer una temporalización o a relacionar estos objetivos con estos contenidos y cómo los quiero evaluar. Tal vez un poquito más en la parte específica, donde tuvimos iniciación deportiva que, sí que tuvimos una profesora que nos metió caña y que nos enseñó, pero es que fueron tres meses (DP1).

Y planificación que yo creo que es lo más importante y lo que como docente de verdad te tienen que enseñar, ha sido aquí, el que mi tutora de prácticas me enseñara cómo ella programaba, la temporalización, tener en cuenta los espacios, el alumnado... Todo eso lo he aprendido en las prácticas (DP1).

El déficit que se detecta en estos aspectos puede deberse al poco contacto con prácticas reales durante la formación inicial. En muchos casos estos aspectos se trabajan a nivel teórico y con prácticas simuladas o “casos tipo” y, en las prácticas que se desarrollan durante la carrera, pero, muchas veces durante este periodo no pueden asumir la responsabilidad del docente, sino que su papel se limita a observar qué hace el docente del centro educativo, siendo su intervención en un tiempo muy limitado y muchas veces reducida al proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en el aula no pudiendo participar de otros aspectos de la práctica docente. Como consecuencia, estas situaciones para los futuros docentes supondrán una deficiencia en estas áreas y la dificultad para dar respuesta a las situaciones que se encuentran en su día a día en un centro educativo. Para lo que se trata en esta investigación, esto podría solucionarse creando más situaciones prácticas en contextos

reales donde el alumnado universitario tenga que hacerse responsable del diseño e intervención de una sesión o una clase bajo la supervisión de un docente con experiencia y a posteriori crear situaciones de mayor duración en el contexto educativo donde puedan intervenir no solo en situaciones de enseñanza y aprendizaje, sino formar parte de la tarea global de un docente asumiendo responsabilidades siempre bajo la supervisión del docente al cargo. Una mayor duración de las prácticas y temporalización de las mismas, donde el alumnado no se limite únicamente a observar e intervenir en alguna sesión o unidad didáctica les permitirá desarrollar estas competencias. Por ejemplo, que los dos primeros años sean de observación de la práctica y de intervenciones puntuales, para posteriormente ir implementando unidades didácticas completas (diseño-intervención-evaluación), hasta llegar a poder llevar la programación de un trimestre completo participando activamente en las sesiones de evaluación que se realicen de cada curso.

Es idea es apoyada por Clara, que reconoce que hay cosas que puedes aprender en los libros, pero aspectos relacionados con la gestión del aula es necesario probarlos, ver cómo se pueden aplicar, etc.

Sobre todo, al final mira los contenidos los puedes mirar en libros, pero cómo llevar una clase, porque parece que sabes, pero cuando tú empiezas, y yo todavía no llevo tanto, cómo llevar una clase de manera que puedas darle a todos los alumnos el trato, qué necesita... qué puedo hacer para controlar a los alumnos más difíciles y más nerviosos sin desatender al resto, cuál es la mejor manera de comunicar los ejercicios, yo eso lo estoy probando, pero todavía me parece que me queda muchísimo por aprender (DP2).

Por ello, parece necesario buscar una forma de incluir de forma más práctica estas competencias durante la formación inicial, dándole la oportunidad a los estudiantes de probarse y poner en práctica estas competencias antes de asumir la responsabilidad de la tarea docente sin tener la supervisión de una persona con experiencia que le pueda guiar en este proceso. Entre estas alternativas, por un lado podría estar como comentábamos antes la posibilidad de adaptar y periodizar la fase de prácticas, de manera que el alumnado comience ejerciendo un papel de observador para poco a poco ir adquiriendo más protagonismo y autonomía en la aplicación de las competencias docentes; por otro lado, también cabe la posibilidad de incluir en las diferentes asignaturas que forman parte de la titulación

metodologías que permitan al alumnado intervenir en contextos reales de práctica, como puede ser el aprendizaje-servicio, pero todo esto siempre de la mano y supervisión de un docente, ya sea del centro de prácticas o de la titulación cursada, que guíe al alumnado, le ayude, le dé un feedback sobre las prácticas realizadas y el proceso de aprendizaje y le dé una información que le permita mejorar lo realizado hasta ese momento.

Por su parte, en la titulación de CCAFYD, la valoración dada difiere de la recogida en Magisterio, ya que, aunque sí se considera que la universidad no los ha preparado en todos los aspectos, detectamos que donde más falta formación son en aquellos ámbitos relacionados directamente con las particularidades del contexto de los centros educativos y que solo pueden ser aprendidos involucrándose en la propia realidad (gestión y organización del centro, implicar a las familias, trabajar con distintos sectores de la comunidad educativa, etc.).

Yo creo que sí, que hay materias centradas en diversidad, a la hora de preparar una clase te forman muy bien, didácticas buenas, bien desarrolladas, bien planteadas, con una parte de elaboración de unidades didácticas, de sesiones, que se corrigen y evalúan de forma continuada, además, en el cuarto curso lo noté mucho. Sin embargo, luego lo noto mucho, cuando yo llego aquí, vamos empiezo a trabajar, me cuesta, no me han enseñado a participar en la gestión del Centro, y otras cosas, como realizar una memoria, como realizar una evaluación, sí que te metieron un poco el PEC, la PGA, algún documento así un poco, pero no llegas a verlo, a planteártelo a darte cuenta que hay un trabajo intradisciplinar, que puedes hacer un proyecto con varias asignaturas [...] Y tampoco veo el informar e implicar a las familias, no recuerdo ninguna asignatura en la que yo haya sentido... me estoy acordando ahora de una, montando un proyecto, una unidad didáctica que acabase con una exposición a las familias, sí, de actividad física y salud en 4º, pero nada más (DS1).

la realidad del centro no sabría cómo se podría enseñar eso, quizás con más prácticas, pero esa realidad del centro, del día a día, que al principio en un trabajo desconoces y te cuesta hacerte a ello y cómo se trabaja de verdad en un centro (DS1).

Al igual que reflejábamos en el caso de Magisterio, se demanda un mayor periodo de formación práctica y una participación más activa en el mismo. Muchas de las debilidades que los egresados presentan en su formación inicial en relación a las competencias docentes genéricas tiene que ver con el papel secundario y pasivo que se da al alumnado cuando va a

las prácticas permitiéndole en el mejor de los casos participar en cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no en el resto de tareas y gestiones que forman parte de la vida de un centro y que son imprescindibles para desarrollar la tarea profesional docente en condiciones óptimas. El desarrollo de estas competencias, es un aspecto que se destaca de gran relevancia para la tarea docente (Marina et al., 2015), resaltándose que la implicación de las familias debe integrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, y que la gestión del centro requiere de profesionales implicados en el desarrollo del proyecto institucional en colaboración con otros docentes (trabajo en red). Aparte de las propuestas presentadas anteriormente, otro aspecto que debe tenerse en cuenta, ya sea en la situación actual o proponiendo alternativas como las presentadas anteriormente para que el alumnado pueda tener mayor contacto con la realidad educativa antes de enfrentarse a ella él solo, es garantizar la calidad de los centros donde se van a realizar las prácticas. El hecho de seleccionar aquellos centros de prácticas donde el alumnado pueda aprender de los “mejores” docentes, de los centros de referencia en el desarrollo de prácticas docentes relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la EF, permitiría que el alumnado consiguiese una mejor formación inicial y al final, un desarrollo profesional de calidad.

#### **5.3.2.1.3. Adquisición de competencias docentes específicas en la formación inicial**

En este apartado recogemos aquellas competencias que hacen referencia a la función docente directamente aplicada a la asignatura de EF. En este caso, en el verificación de la titulación de Magisterio, observamos que todas las competencias que aparecen son específicas de la profesión docente, pero ninguna hace referencia a aspectos relacionados con la EF. Por su parte, en el caso de la titulación de CCAFYD vemos que aparecen veinticinco competencias específicas dirigidas a la formación de profesionales de la actividad física y el deporte en diversos ámbitos de actuación. De todas ellas, solo ocho podrían considerarse competencias docentes específicas, por estar directamente relacionadas con el ámbito de la EF. La 1, la 3, la 6, la 24 y la 25 se pueden relacionar con la programación de cualquier práctica de actividad física y deportiva, y, por tanto, a EF. En la Tabla 5.31. se recoge la presencia que tienen estas competencias (sobre un total de 33). En el caso del itinerario de EF, aparecen recogidas todas en casi todas las asignaturas (ver Tabla 5.31., sobre un total de

7). En general, vemos que las competencias docentes específicas tienen un peso importante en la titulación de CCAfyD, algo que parece normal ya que la EF es una de las posibilidades de elección en los itinerarios de la titulación, y por lógica, es en este donde mayor peso deben tener.

Tabla 5.31.

*Competencias docentes específicas que aparecen en el verificado de CCAfyD y número de veces que aparecen a lo largo de todo el documento, y en el itinerario de EF*

	CCAFyD	EF
CE 1. - Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas	17	6
CE 2. - Aplicar, de manera fundamentada y argumentada, los principios fisiológicos, biomecánicos, comportamentales y sociales en el diseño y puesta en práctica de propuestas y programas de educación física.	15	5
CE 3. - Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la población en la práctica de actividades físicas inadecuadas o realizadas de forma incorrecta.	14	5
CE 4. - Planificar, desarrollar y evaluar la realización de programas de deporte escolar orientados al desarrollo personal y social de las personas implicadas y dotados de una dimensión educativa.	13	5
CE 5. - Seleccionar y saber utilizar, en la puesta en práctica de programas de educación física, el material y equipamiento deportivo adecuado para cada tipo de actividad y para cada contexto.	11	7
CE 6. - Promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica actividad física y del deporte entre la población.	14	7
CE 24. - Elaborar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, argumentos y juicios sobre el valor de la actividad física y el deporte, y sobre sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas y de la sociedad, y al desarrollo sostenible, así como sobre su especial relación con la salud y la calidad de vida.	23	7
CE 25. - Analizar e interpretar los diferentes estudios referidos a las prácticas de actividad físico-deportiva, con el objeto de emitir juicios razonados sobre la relación de dicha actividad con las características y necesidades sociales, económicas y culturales de las sociedades democráticas	18	7

En el caso de las competencias docentes específicas, es donde vemos que existe una mayor diferencia entre los egresados de Magisterio y de CCAfyD. Podemos pensar que la diferente estructura de las titulaciones, donde en Magisterio únicamente se da un cuatrimestre de especialización en el último curso, sea el motivo por el que su formación sea insuficiente, aunque los egresados la valoren como buena:

Evidentemente, en tres meses no te da tiempo a todo esto. Yo no he visto medio natural, no he visto expresión corporal, no he visto nada de esto (DP1).

A ver yo hice la mención, entonces a mí me pareció que estuvo fenomenal todo lo que se pudo dar, a ver en 5 meses cuatro asignaturas. A mí me parece que la formación fue genial,



pero claro, partimos ya de que con el nuevo plan hubo muchísimas cosas que no se pudieron dar, porque claro se condensa el temario de 4 años en 4 meses, entonces, para mí la formación fue genial en cuanto a contenidos, dentro de que fueron 4 meses entonces hubo muchas cosas que o bien quedaron para que nosotros investigáramos por nuestra cuenta o no se vieron. Y eso lo he notado, lo he notado también en la práctica (DP2).

La propia estructura de las actuales titulaciones de Magisterio dificulta una formación específica en aquellos aspectos relacionados con la intervención en procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la actividad física y el deporte. La perspectiva más generalista que tienen estos grados puede llevar a que el alumnado universitario se vea muy limitado a la hora de poner en práctica estas competencias por el escaso periodo de formación que ha tenido. Anteriormente, con la Diplomatura de Magisterio de Educación Física donde desde el primer curso se incorporan materias de la especialidad (BOE 152, 16/06/2000, por el que se aprueba la adaptación del plan de estudios de Maestro, especialidad Educación Física en la UAM) el desarrollo de estas competencias era más progresivo y de mayor peso a lo largo de la titulación. Mientras que actualmente en el Grado se da más importancia a la formación generalista de cualquier Maestro de Primaria y muy poca a la especialización en una materia, en la Diplomatura esto no era así, sino que se cursaba una especialización dentro de la que se incluían estos aspectos de formación generalista. Sin embargo, la importancia del desarrollo de competencias centradas en el conocimiento del contenido y del conocimiento pedagógico del contenido a enseñar es fundamental para el desarrollo de una docencia de calidad (Shulman, 1987). No podemos esperar que los docentes de Primaria con una formación específica de cuatro meses salgan preparados para impartir con todas las garantías una asignatura específica del currículum educativo. Esta diferenciación es muy clara cuando lo comparamos en base a los créditos asignados a cada titulación, 74 de los antiguos créditos para la Diplomatura de Magisterio de EF vs. 27 créditos ECTS para el Grado de Magisterio (sin contar en ninguno de los casos los practicum). Como consecuencia de esta estructuración parece que se justifica la falta de formación en aspectos específicos de la actividad física y el deporte aplicados al contexto educativo por parte de los docentes de Primaria, pero esto no debe ser motivo para mantener la formación tal y cómo está propuesta, sino que debe ser justificación para modificarla e incluir la formación específica de la titulación desde mucho antes y con más profundidad.

En CCAFYD, tanto Diego como Adrián, perciben esta formación como buena. Ambos consideran que la formación que se les da para ser docentes es suficiente para poder iniciarse en la profesión, y que en muchos casos esta formación es mejor que la recibida en otros lados, o por docentes de otras especialidades.

[...] yo creo que se me ha formado bastante bien. Las cuatro didácticas que nos daban en un semestre de cuarto el primero, creo que era, iba muy enfocado a las específicas, proponían muchas cosas con lo que en todo momento estabas desarrollando cosas relacionadas con estos contenidos específicos. Y sí, sí, yo creo que se trabajan mucho en el grado, sí que lo he percibido (DS1).

Creo que estamos bien formados para ser docentes... pero... sí que en algunas áreas nos faltaría un poquito más de formación, pero si considero que estamos bien formados. Yo he salido contento. Para ser docente, yo creo que sí. [...] (DS1).

Sí, yo creo que, pues que comparado con cualquier ingeniero que está dando matemáticas o cualquier músico que está dando música, incluso, que nuestra carrera va mucho más enfocada a la docencia. Entonces, por lo menos en nuestra facultad, eso sí que lo noto, incluso con gente con la que yo hice las prácticas, después del máster, perdón después de la carrera, pero que coincidí con gente de otra universidad y como docentes nos han formado mucho mejor. Yo me siento muy orgulloso y de eso no me puedo quejar de la universidad (DS1).

Sin embargo, como aporta Adrián, y como se ha visto reflejado en otras partes de este estudio, la formación inicial no puede abarcar ni formar plenamente a nadie, sino que debe ser la base para que cada uno pueda seguir formándose y debe dar las herramientas necesarias para que esto pueda ser así y cada uno pueda ir adaptándose a las demandas del contexto.

He sentido que me faltaba formación, pero he podido afrontar las cosas muy bien, y he propuesto ideas, y he visto comparándome con otros docentes con los que compartía aula, compartía despacho, me he visto muy bien formado y preparando cosas que ellos no habían pensado y que estaban muy bien y que nos han salido muy bien luego (DS1).

[...] pero es por eso por el trabajo autónomo que hemos tenido que llevar todos para conseguir el grado con un nivel de calidad suficiente como para sentirnos competentes a la hora de desempeñar nuestra profesión (DS2).

Probablemente, aparte de las competencias docentes específicas que ellos comentan, la propia formación en otras competencias, como el aprendizaje autónomo a la que ellos

aludían al hablar de su formación en torno a las competencias genéricas, les lleve a ser capaz de coger todo lo aprendido en su formación y emplear estrategias de búsqueda para seguir formándose en aquellos aspectos donde van notando que necesitan mayores habilidades para desarrollar su labor docente con la mejor calidad posible. Estos aspectos han sido valorados por otros autores (Martín & De Juanas, 2009; Martín del Pozo, Fernández-Lozano, González-Ballesteros, & de Juanas, 2013; Pesquero et al., 2008), que sostienen que la formación inicial es insuficiente para que el profesorado pueda enfrentarse con garantías a todos los aspectos que el contexto educativo les requiere. Podríamos decir que, a pesar de no considerarse perfectamente formados para dar respuesta a todas las demandas del contexto educativo, sus valoraciones resultan positivas, ya que estas no han cambiado desde que terminaron la formación inicial. La perspectiva sobre su formación no ha cambiado con el tiempo, a pesar de que es el día a día lo que les hace darse cuenta de las carencias existentes. Lo que percibían antes es lo que perciben ahora. Esto parece indicar que, aunque la formación inicial no responde con todas las garantías a las demandas y necesidades del contexto educativo, no es el momento de ingreso al mundo laboral el que marca la percepción que se tiene sobre la formación, sino que ya en el momento de terminar la titulación se puede valorar en qué aspectos consideran que les falta formación. Esto no quiere decir que porque se considere que la formación es buena no sea necesario introducir cambios con el objetivo de cubrir aquellos aspectos en los que se detectan carencias.

Los egresados notan que les falta formación en ámbitos muy diversos, no existiendo coincidencia entre ellos. En el caso de Magisterio en Educación Primaria, Clara y Elisa coinciden en que falta formación para la atención a la diversidad en el aula de EF. Clara, opina que es un área en la que la formación no ha sido muy profunda, mientras que Elisa lo enfoca hacia la dificultad para individualizar el aprendizaje de cada alumno, especialmente a la hora de querer enfocar la evaluación de una forma diferente a la que se ha ido usando tradicionalmente en las clases de EF.

[...] cómo puedes evaluar a un niño que tiene dificultades educativas, porque estamos acostumbrados al método tradicional, en educación física, sobre todo y al que todos son iguales, les das una ficha, este niño se hace 30 m en este tiempo, pues es esta nota, se hace este tiempo pues es esta otra, cuando en verdad cada alumno es diferente, y eso no te lo

enseñan. No te enseñan a evaluar de manera individualizada. Y a llevar recursos que te ayuden a ver a cada alumno o alumna (DP1).

Lo de las necesidades educativas especiales no mucho, no lo vimos mucho en EF en concreto, no siento que sepa de ese tema la verdad, se vio por encima, pero habiendo pasado cuatro años no me acuerdo de haberlo visto (DP2).

Estas dificultades a la hora de atender a la diversidad, como apunta Elisa, se reflejan en la dificultad para evaluar al alumnado de una forma justa que permita que el alumnado muestre los aprendizajes adquiridos. Estas manifestaciones ponen en evidencia que la atención a la diversidad en el aula de EF es una preocupación común entre los docentes y uno de los aspectos que más dificultades genera al profesorado (Díaz, 2009; Durán & Sanz, 2007).

También coinciden en tener una buena formación en la programación de procesos de enseñanza y aprendizaje, y en haber tratado a lo largo de la titulación las competencias relacionadas con el desarrollo motor. Aunque Elisa reconoce que es un campo en el que se siente bien formada, Clara cree que la formación no le ha calado tanto como para no necesitar un apoyo cuando tiene que plantear prácticas físicas con su alumnado.

En conocer el desarrollo psicomotor y su maduración evolutiva, por estos dos años que te he dicho... Yo creo que esa, el llevar el desarrollo del niño, lo que... la pirámide de Gallahue, que se llamaba, desde que eran bien pequeñitos hasta que llegas a las habilidades específicas, yo creo que eso es lo que más he desarrollado. Qué se debe trabajar con cada edad... (DP1).

Conocer el desarrollo motor, he tenido que investigar por mi cuenta, lo habíamos estudiado, pero he tenido que investigar por mi cuenta a la hora de trabajar y he tenido que consultar libros después para comprobar que estaba haciendo las actividades adecuadas. Se vio en la universidad, pero... (DP2).

Siendo este uno de los contenidos principales durante la etapa de Primaria, la percepción que los egresados muestran sobre su aprendizaje hace pensar que quizá sería necesario darle más importancia al desarrollo de esta competencia, y probablemente, cómo organizar los aprendizajes de su futuro alumnado de Primaria en progresión atendiendo a su desarrollo y edad. Por otra parte, el hecho de que el alumnado no tenga que elegir la especialidad profesional hasta el último año de la titulación, puede hacer que en muchos

casos no se ponga el foco de atención de forma clara en estos aprendizajes durante los cursos previos.

En cuanto a CCAFYD, las necesidades formativas se enfocan desde diferentes perspectivas, algo que puede resultar lógico desde la estructura de la titulación. Diego, por ejemplo, pone de manifiesto la dificultad que encuentra para adaptar algunos contenidos específicos del entrenamiento deportivo o la actividad física y salud a las clases con su alumnado de secundaria. Hace referencia a la dificultad en ciertos momentos de abordar contenidos del currículo relacionados con la condición física y salud y de llevar a cabo prácticas diferentes con su alumnado.

[...] salgo de aquí y no tengo ni idea de muchísimas cosas de salud, de entrenamiento, que me puedan decir o porque también como no he estado formado no puedo llevar a cabo un programa de entrenamiento para los niños, para la mejora de la salud, no sabría mejorar la salud de un niño, no me atrevería a intentarlo, porque no considero que tenga esos conocimientos. [...] les puedo hablar de las capacidades físicas básicas, les puedo hablar de un par de cosas, cómo mejorarlas, pero yo no me atrevería a generar un programa de actividad física para un niño relacionada con nutrición para nada (DS1).

Igual en salud me veo un poquito... en cualquier bloque de salud que quiero trabajar me veo con pocas ideas. Me cuesta, me cuesta, al final siempre acabo recurriendo a una carrera de relevos y al final montan su propia pirámide alimenticia porque van cogiendo un alimento, lo pegan, tal, y parece una buena idea, una buena tarea, ese tipo de cosas, pero al final tengo 2-3 ideas, y no tengo variedad (DS1).

La dificultad encontrada para trasladar los aprendizajes de condición física y salud al contexto de la EF de Secundaria, y que, podría aparecer también en otros contenidos, puede indicar que el tratamiento dado a los mismos durante la formación inicial no ha tenido que ver con el contexto educativo, sino con otros ámbitos de la actividad física, y la dificultad se encuentre en cómo trasladar esos conocimientos al contexto en el que desarrolla su labor. Por otra parte, también es posible que las propuestas realizadas para el aprendizaje de estos contenidos se realicen en contextos simulados, dirigidos por el profesorado universitario y donde el margen de actuación del alumnado se limita a la reproducción, sin plantearse ni reflexionar sobre la aplicación o utilidad de esas propuestas en el contexto educativo. El empleo de metodologías donde el alumnado asuma un rol más activo y participativo,

involucrando y respondiendo a los problemas de esa realidad podría ayudar a que se sintiesen más competentes.

Sin embargo, Adrián en este momento no percibe esas dificultades, y considera que es un campo en el que ha podido defenderse e implementar prácticas diferentes a las que se han estado llevando a cabo en su actual centro.

[...] si hay algo que estoy contento este año de mi planificación y de lo que he roto con lo que hacen aquí, es con la condición física. Y hasta ahora la mejor valoración que tengo del departamento en este sentido es cómo he planteado la CF. He planteado la CF muy orientada a que ellas sepan cómo medirla, cómo evaluarla, qué es, qué no es, qué hacer, qué no hacer. Diferentes tipos de entrenamiento, cómo hacerlo divertido, aburrido, por qué hacemos esto, por qué no hacemos lo otro (DS2).

Hay un tema en el que ambos egresados coinciden, aunque abordado desde diferentes perspectivas. La formación en los diferentes deportes que conforman la titulación. Por un lado, Diego valora el enfoque dado a cada deporte durante la titulación, cambiando mucho la formación y las posibilidades de aplicación a la práctica en función de la orientación que el docente haya dado a la materia (más enfocada al entrenamiento, al ámbito de formación en clubes, al educativo, etc.). Así, considera que hay algunos deportes que le cuesta más adaptar al contexto escolar.

[...] a la hora de trabajar, mismamente, por ejemplo, los distintos deportes que hemos dado, fútbol sala, o rugby o tal, se centraba el docente si es más relacionado con el ámbito escolar, competitivo, formación de clubes, algo así, daba su asignatura solo para eso. Entonces, yo solo veía, excepto en atletismo... yo solo veía en natación se puede ver así, y no sé cómo darla, no podría dar una unidad didáctica en el cole a través de juegos, mucho más lúdico. El único lugar en que lo vi, y eso me hizo darme cuenta, es en atletismo, a través de un modelo ludo-técnico que los niños al principio a través de juegos, a través de muchos tulipanes y cosas así que he cogido yo de ideas, se me ocurre para trabajar gestos técnicos o ideas que puedo usar en cualquier deporte. Y tú lo viste por ejemplo cuando lo hice con los aros de bádminton, lo que pasa que al ponerse de lado me di cuenta de que no quedaba bien, porque de lado que era. Pero sí, muchas cosas así. Sin embargo, el resto... tenis, pues sí, yo enseñar tenis, pero no sé meter tenis en la escuela (DS1).

[...] Entonces, yo tengo o yo puedo utilizar esto, esto y esto para este ámbito o para este otro y al final no distinguimos y el rugby jugamos partidos y jugábamos partidos, y punto. Y no se hacer una UD, no sé cómo meterlo, que cosas distintas habría que hacer en el cole, qué seguridad tengo que tener para trabajar rugby, ¿no? Porque el docente iba más encaminado a competir, otro iba más encaminado a la docencia. Entonces al final aprendes unas cosas que en función del docente van preparadas a enseñarte una cosa u otra y no eres competente en esa materia en todos los ámbitos que deberías serlo (DS1).

Adrián, destaca la necesidad de profundizar más en los deportes vistos, pero por una cuestión de conocimiento del contenido, ya que la organización de la titulación en torno a este tema, aunque permite conocer más y diversos deportes, ciertos deportes requieren de un mayor tiempo para profundizar en todos sus aspectos y fundamentos. Para ello propone la posibilidad de complementar esta formación con cursos que salgan desde la propia universidad centrados en complementar la formación en estos deportes.

Yo creo que, en algún ámbito, yo te digo que habría estado muy bien que la universidad hubiera ofrecido cursos de refuerzo para la enseñanza de multidisciplinas, por ejemplo, la gimnasia, haría falta un curso de especialización en gimnasia, abordando todos los ámbitos de la gimnasia, en atletismo, exactamente lo mismo, porque lo que tiene más créditos que otras asignaturas, es cierto que hablamos de muchas disciplinas diferentes. Hace falta más tiempo y ese tiempo no lo hemos tenido. También es cierto que el hecho de no haber tenido ese tiempo nos ha dado tiempo a abordar todos, todos los deportes que se puedan hacer en un instituto, o muchos de ellos. Desde deportes como el hockey, el lacrosse, como el rugby, fútbol, tenis, baloncesto, todo tipo de deportes que a la hora de enseñar te dan un abanico más amplio (DS2).

Adrián, además añade dos aspectos relacionados con la gestión del aula, que cree que al enfrentarse a la práctica docente es cuando uno se da cuenta de la necesidad que tiene de mejorar esos aspectos en la práctica real. Considera que tanto las rutinas como la comunicación en el aula, son dos elementos que en la formación inicial se trabajan de forma simulada y no te preparan para una realidad que es muy diferente, ya que cuando estas prácticas se llevan a cabo con compañeros de titulación no hay apenas lugar a la incertidumbre, mientras que esto no ocurre cuando se trata de alumnado de secundaria.

Un punto a mejorar, que creo que no nos preparan nada, que se ha mencionado y que se ha hecho por encima, es algo que se denominan rutinas, y gestión del comportamiento, eso para mí, son las dos cosas que verdaderamente marcan el ritmo de una clase de educación física. Y es cierto, que hemos teorizado, que hemos escrito, que se han hecho trabajos, pero hasta que no llegas a un centro y lo pruebas, lo que funciona con tus compañeros que están súper dispuestos a ayudarte no funciona con niños de 12 años que no te conocen, que les das igual y que a lo mejor se han despertado con un mal día, y entonces, en ese sentido sí que diría que faltan horas en un centro practicando estas rutinas. Pero también es cierto que hemos tenido unas prácticas, y que cada uno ha invertido las prácticas en una cosa u en otra. Pero sí es cierto que a mí nadie me dijo, o si se dijo, pero por lo menos a mí no me llegó el hecho de que yo tenía que prepararme unas rutinas, que eran más y que iba a poner en funcionamiento todos los días, que son realmente las que dan una estructura a la clase (DS2).

Comunicación con el alumnado. Y yo a lo mejor hablo de una forma un poco imparcial porque yo me comunico en inglés, entonces, me comunico en un idioma que no es mi idioma, por lo tanto, no me comunico exactamente igual, pero sí es cierto que hay ciertos patrones. Incluso aunque yo explique una cosa en español, porque me ha pasado cuando he estado trabajando en España, los alumnos no siempre terminan de entender a lo que yo me estoy refiriendo, entonces llega el momento de mostrar. Entonces, cuanta más experiencia tiene el profesor, mejor es la demostración. Mejor sabe cómo organizar a los alumnos, cómo tienen que estar colocados, dónde se coloca él, qué alumnos deben demostrar, eliges siempre a los mismos, eliges los mejores, eliges los peores, sabes lo que quiero decirte, eso es algo que un profesor novato no tiene percepción, entonces a mí me gusta cambiar. O si veo un comportamiento disruptivo en el aula, lo que hago es que cojo al alumno disruptivo y de esa manera los demás pueden prestar atención. O cojo al que sé que lo va a hacer bien porque quiero demostrar la técnica, o quiero demostrar lo que sea, pero realmente, es una cosa que he tenido que figurarme yo solo cuando he estado conviviendo con profesionales que podían haberme dado esas herramientas (DS2).

Este aspecto que aquí se señala ya ha sido apuntado previamente en otros apartados de este estudio. La necesidad de tener un papel mucho más activo en las prácticas y un periodo de prácticas mayor donde de verdad se puedan poner las competencias adquiridas en juego y enfrentarse a las problemáticas reales del contexto educativo. Esta es una propuesta que Adrián realiza, ya que para él la forma de combatir la dificultad de llevar a la práctica real aquello visto en clase, sería realizar más actividades con un carácter similar al prácticum,



en contextos reales donde las dificultades que se presentan normalmente con el alumnado también puedan surgir.

Hacer todas las prácticas en un instituto. Eso de practicamos la sesión con los compañeros se acabó, la practicamos con los compañeros y al día siguiente la practicamos en el instituto, pero claro no es posible (DS2).

[...] lo que funciona con tus compañeros que están súper dispuestos a ayudarte no funciona con niños de 12 años que no te conocen, que les das igual y que a lo mejor se han despertado con un mal día, y entonces, en ese sentido sí que diría que faltan horas en un centro practicando estas rutinas (DS2).

Existen una serie de aspectos en los que la formación debe mejorar para afrontar de forma más satisfactoria la labor profesional, especialmente en lo relativo a las competencias docentes genéricas donde los egresados han mostrado mayores dificultades y necesidades cuando llegan a un centro educativo. Por otra parte, en Primaria también parece necesario alargar y profundizar en la formación de competencias docentes específicas del área de EF, ya que, esta formación se queda corta para poder dar respuesta a todas las demandas que el currículo escolar de esta especialidad puede solicitarles.

#### **5.3.2.1.4. La formación continua o permanente de la práctica docente**

La formación permanente del profesorado se define como “la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y a la vez profundizadora y de retroacción de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar la actividad profesional” (Imbernón, 1989, p. 493). En el marco de este trabajo, adquiere relevancia por el papel que puede jugar para cubrir aquellos aspectos donde los egresados han percibido una falta de formación.

Aunque el poco tiempo de nuestros informantes egresados dentro de la profesión docente dificulta que hayan podido desarrollar un proceso de formación continua de largo recorrido, decidimos preguntarles si habían tenido la necesidad de formarse en algún aspecto en concreto en el tiempo que habían estado trabajando como docentes. En este caso, tenemos dos perspectivas diferentes, por un lado, Adrián habla de la necesidad de consultar de forma autónoma aquello en lo que ve que necesita un apoyo para su docencia: “Yo he tenido que mirar todo tipo de cosas, el otro día estaba mirando cómo iniciar la progresión al lanzamiento de peso, o a la jabalina o a muchas cosas (DS2)”; por otra parte, Diego y Elisa si manifiestan

haber realizado algún curso de formación, en el caso del primero, por obligación del centro para conocer su forma de trabajo, y la segunda, por propia necesidad, pero siempre dentro de los cursos ofertados por el centro donde trabaja.

He hecho dos porque el colegio me obligaba, para meterme en la propia metodología del centro, el centro determinaba un poco lo que puedo hacer (DS1).

Sí, de hecho, lo bueno que tiene este colegio es que dan formaciones. Entonces las que veo que necesito porque no puedo asistir a todas, me es imposible, me apunto la primera para asistir, en temas de evaluación de ACIs, de adaptaciones curriculares, en esas me apunto y voy porque necesito formación y en todo lo que necesite sí que sigo formándome [...]. Si me quedara con lo que he salido de la carrera, sería una profesora totalmente mediocre (DP1).

En un periodo como el investigado aquí, donde los egresados están empezando a desarrollar su labor profesional, pretendemos, por un lado, conocer si una vez terminada la titulación se han seguido formando o no, nos ayuda a valorar el papel de la formación inicial en su práctica docente. Por otro lado nos permite conocer cómo los egresados enfrentan los problemas que se encuentran en su labor profesional. En este caso, no parece que hayan profundizado en los aspectos donde han detectado que les cuesta más responder en el contexto educativo.

Por el discurso de los egresados a lo largo de este apartado, se aprecia que aunque la formación inicial, especialmente en el caso de CCAFYD se considera como buena, sigue siendo necesaria una mayor formación en aspectos sobre el contenido (en Magisterio sobre todo) y sobre la forma de enseñarlo (competencias docentes generales). Sobre estos aspectos deberán poner el foco no solo los egresados a la hora de seguir formándose, sino también desde la formación inicial se debe realizar un esfuerzo por no solo reflejar estos aspectos en los documentos que rigen las titulaciones, sino en los procesos de enseñanza y aprendizaje concretos que se llevan a cabo en las diferentes materias.

#### **5.3.2.2. La competencia evaluativa: aplicación de la evaluación formativa en las clases de Educación Física**

Una de las competencias que debe desarrollarse durante la formación inicial, es la competencia evaluativa. Sin embargo, esta competencia no ha aparecido en las competencias trabajadas en el apartado previo. Consideramos que esta es de gran importancia, porque es la

que nos ayuda a conocer qué ha aprendido el alumnado durante las clases. En la formación de los docentes no puede dejarse de lado el trabajo sobre la evaluación que van a tener que llevar a cabo, ya que esta competencia es fundamental para que el proceso de enseñanza y aprendizaje llegue a buen puerto de la mejor manera posible. Además, esta es una competencia que, tradicionalmente se ha entendido como “hacer un examen” al final de un periodo de enseñanza y aprendizaje, ya sea una unidad didáctica, un trimestre, etc., pero que, abarca mucho más que eso, como hemos visto a lo largo de esta Tesis. Este argumento avala la necesidad de conocer cómo ha sido la formación inicial en torno a esta competencia y cómo se pone en práctica en la labor docente, para poder recomendar algunos cambios. En este apartado vamos a ver qué formación tienen los docentes participantes de la investigación en torno al tema de la evaluación y qué tipo de prácticas llevan a cabo en sus clases. Un aspecto a tener en cuenta es que todos los egresados en ejercicio seleccionados en la investigación imparten clases en centros privados, lo que en algunos casos limita las prácticas que pueden desarrollar u obliga a realizar otras porque vienen marcadas en la normativa del centro. Lo iremos mencionando en aquellos momentos que lo consideremos necesario para entender las prácticas que se desarrollan.

#### **5.3.2.2.1. Formación específica sobre cómo desarrollar la evaluación en las clases de Educación Física**

La formación recibida por los egresados de Magisterio parece que no ha sido una formación en profundidad ni dedicación. Ambas protagonistas coinciden en que se vio algo de evaluación en alguna asignatura de los primeros cursos de carrera, pero no existe una descripción clara sobre conceptos, elementos que forman parte de la tarea de evaluación o cómo llevarla a la práctica. Esto lo apreciamos tanto en el discurso de Elisa como en el de Clara:

Lo mencionaron en una asignatura que era, didáctica en primer año, que la verdad que el profesor se implicaba bastante, pero fue eso mencionar los tipos que había, estudiártelos, pero no te daban ejemplos, herramientas, no te enseñaban a ponerlo en práctica para nada. Te decían hay una evaluación continua, una final y una tal, tal, tal y es como vale, cómo lo llevo en progresión, cómo lo hago (DP1).

Sí, sí eso sí lo vimos en varias asignaturas, vimos diferentes formas de evaluar, lo que pasa que, a mí por las circunstancias de mi colegio, y concretamente yo que estoy con los más pequeñitos, bueno, sí sé cómo, diferentes formas de evaluación... (DP2).

Tipos de evaluación, se incidió mucho en la evaluación formativa, incluir a los alumnos en la evaluación, veíamos, si me acuerdo como de diferentes tipos de evaluación y debatíamos sobre lo que considerábamos que era más beneficioso para los alumnos (DP2).

Sin embargo, en el verificación de Magisterio, entre las competencias docentes genéricas, aparecen dos directamente relacionadas con la función evaluativa, la CE6- Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y de su propia formación; y la CERb- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. Ambas aparecen repetidamente en las guías docentes de las diferentes asignaturas, lo que indicaría que se le va a dar una gran importancia y, sin embargo, los egresados no perciben haber profundizado tanto en un tema tan importante como la evaluación. Parece que, al igual que pasaba con las competencias genéricas, es posible que se dé por sentado que esta competencia se va a trabajar de forma implícita a través de algunas de las tareas desarrolladas en clase, o que se considere que ya habrá otras asignaturas que se encargarán de ello, pero al final no se aborda dejando un vacío en los aprendizajes del alumnado.

En CCAFYD, por otra parte, los egresados, confirman que tuvieron en el último curso una asignatura relacionada con la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en EF (dentro de la Mención en EF), donde dicen haber tratado estos temas, aunque también lo hicieron, de una forma más superficial, en cursos previos y solo como una parte del temario. Esto puede indicar que la evaluación suele ser un tema residual o parcial en ciertas materias relacionadas con la didáctica, a excepción de la asignatura específica de evaluación propia del itinerario de educación.

Donde sí que hemos trabajado de verdad evaluación, herramientas, qué se puede evaluar o qué se debe evaluar fue en la asignatura de evaluación como tal. Tanto dirigidas a los aprendizajes, como a la enseñanza, como al propio proceso. Entonces, ahí sí que hemos trabajado mucho más (DS1).

En enseñanza, y ahí sí que es verdad que alguna herramienta sí que utilizábamos, y puedes evaluar de esta forma, y recuerdo que cada uno tenía que presentar una temática, y yo tuve que hablar de estilos de enseñanza, pero puede ser que alguien hablase de evaluación. También creo que la carrera no tiene que ir solo dirigida a evaluar en el aula, entonces a lo mejor no era en lo que se tenían que meter. Pero sí que creo que en esas tres asignaturas se trabajan específicamente. También me estaba acordando ahora de una asignatura en cuarto, en juegos y deportes era, y también hablaban un poquito de hojas de observación, que sé que cuando observas en directo se llama hoja de registro o algo así, que siempre había que formular ítems en afirmativo... entonces sí que recuerdo pinceladas de alguna asignatura, pero sobre todo en evaluación (DS1).

Entre los contenidos tratados específicamente sobre esta materia, destacan las diferencias entre los tipos de evaluación existentes, los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje se pueden evaluar, quién puede participar en esa evaluación, los instrumentos para llevar a cabo esa evaluación y cómo concretar todos los elementos de la evaluación en un sistema de evaluación, a través de la construcción de una propuesta concreta. Esta propuesta se desarrolla a nivel teórico, lo que permite comprobar la capacidad del alumnado para plasmar los aprendizajes en una propuesta “ideal” pero no permite conocer si el alumnado será capaz de ponerlo en práctica, resolver las dificultades que se pueda encontrar, adaptarlo al contexto en el que lo lleve a cabo y al alumnado al que dé clase, etc. Una posibilidad sería tratar de unir aquello que aquí se desarrolla con su utilización en las prácticas, de manera que el alumnado pueda valorar si aquello que propuso teóricamente tiene cabida en la práctica.

[...] trabajamos evaluación de aprendizajes, empezamos con evaluación de la enseñanza, distintas formas de evaluación de la enseñanza, distintas formas de registrar, distintos instrumentos, para evaluar la enseñanza. Luego evaluar como un proceso, distintas partes de la evaluación, es que me acuerdo perfectamente, procesual, diagnóstica, quién evalúa, quién le evalúa, para qué se evalúa. Distinguir evaluación de calificación, perfectamente, evaluación cualitativa, cuantitativa... Luego nos metimos en los aprendizajes y luego vimos como todo eso era un proceso y una cosa condicionaba a la otra y todo eso era un proceso y no estaba dividido por bloques. Sí que íbamos viendo todo eso. Sí que vimos rúbricas e hicimos un sistema de evaluación esencial porque pensamos un montón de cosas, en momentos... luego yo creo que quizás no era tan viable como lo que planteamos, porque

luego tú te ves en la realidad del aula y no, pero bueno, tienes todas esas herramientas que puedes utilizar o no, puedes intentar llevar a cabo o decir esto es imposible, pero bueno por lo menos las llevas a cabo a ver qué tal. Y sí que vimos un montón de cosas, ese sistema de evaluación, yo luego presenté la rúbrica, que es una cosa que se me ha quedado perfectamente y es de la que yo tiro, en TAFAD les enseñé a hacer una rúbrica cualitativa, cómo desarrollar distintos ítems, y la verdad es que ahí muy bien. Tuvimos un montón de información y vimos un montón de cosas (DS1).

Pues... cómo evaluar, la diferencia entre evaluación y calificación, evaluación continua, evaluación sumativa, evaluación formativa, qué evaluar y qué no evaluar, que es evaluar y qué no es evaluar, qué es evaluable y qué no es evaluable, la relación entre criterios de evaluación, objetivos, contenidos, las herramientas de evaluación que utilizamos... no sé, en ese sentido yo creo que la evaluación ha sido un punto fuerte de la universidad (DS2).

Parece, por la información aportada por los egresados, que la formación concreta recibida sobre evaluación en CCAFYD es aceptable, y les aporta las herramientas para poder poner en práctica procesos de evaluación formativa en su labor docente. Aunque ellos destacan un aprendizaje a nivel conceptual de los diferentes aspectos del proceso evaluativo, esto no quiere decir que a la hora de tener que implementar en la realidad del aula una evaluación formativa vayan a poder hacerlo o vayan a ser capaces de abarcar todos los aspectos que deben tener en cuenta para desarrollar una verdadera evaluación formativa cuando se aplica en el aula con su alumnado. Por otra parte, aunque el aprendizaje durante la formación inicial a nivel teórico-práctico sobre evaluación sea bueno, es necesario adaptar la evaluación a cada contexto concreto y a la etapa educativa correspondiente. Es cierto que esta formación concreta sobre qué es y qué supone la evaluación formativa es necesaria ya que sin ellos es difícil poner en práctica sistemas de evaluación formativa con ciertas garantías.

#### **5.3.2.2.2. Prácticas de evaluación llevadas a cabo en las clases de Educación Física**

Para conocer realmente cómo se desarrollan las prácticas de evaluación en primaria y secundaria, debemos profundizar en lo que los egresados en ejercicio hacen actualmente con su alumnado, que a su vez nos ayudará a valorar cuál es la formación que reciben, cuál es su potencialidad y debilidad, y, por otro lado, comprobar las dificultades que se pueden

encontrar en los centros para llevar a cabo la evaluación como a ellos les gustaría. Los elementos que se ha decidido investigar dentro de este apartado se seleccionaron en base a la literatura existente y teniendo en cuenta la información que los participantes nos habían proporcionado.

- **Qué se evalúa**

Este apartado nos permitirá conocer si los egresados se alejan de las prácticas tradicionalmente empleadas en EF por las cuáles el único ámbito del aprendizaje que se abordaba de forma explícita era el procedimental y, por tanto, era el único que era objeto de evaluación. La concepción actual de la EF y del aprendizaje hace necesario que el alumnado se desarrolle de forma global, incluyendo no solo el ámbito procedimental, sino también el ámbito conceptual y el actitudinal.

Elisa y Diego coinciden en evaluar estos tres aspectos mencionados previamente: conceptos, actitudes y procedimientos. Elisa, remarca la valoración que hace de estos tres ámbitos, incidiendo en los diferentes aspectos que tiene en cuenta dentro del ámbito actitudinal.

Pues creo que de cada UD que hago toco un poquito las tres, lo que es el conceptual, los conceptos que han asimilado, el actitudinal, la actitud que han tenido, el esfuerzo de participar, de superarse a sí mismo, porque lo que yo evalúo es eso que se superen a sí mismo, que tengan intención por superarse, que no se conformen; y luego evidentemente la parte motriz, si ha habido una evolución (DP1).

Este es un aspecto que además pudimos observar durante sus clases. Durante las propias clases, se evaluaba de forma informal el conocimiento del alumnado de aspectos conceptuales, y de una forma más estructurada y formal los procedimentales. Por ello, aunque parece que sí se tiene la idea de la importancia de tener en cuenta los tres ámbitos, es cierto que parece que el ámbito conceptual y el actitudinal no tienen una consideración relevante como para tener que llevar a cabo un seguimiento sistematizado de los aprendizajes.

Como en el trimestre se evalúa articulaciones, músculos y huesos, repasan los músculos de abajo a arriba. Van levantando la mano y cada uno dice uno en orden (DP1: 28/04/2017; Sesión 4; CP1\_4).

Hay 3 formas de realizar el circuito (a, b y c). Se ponen en orden de lista y cada uno realiza un circuito. Ella va apuntando el número de fallos que tienen en la ejecución (DP1: 08/05/2017; Sesión 7; CP1\_4).

Durante todo el año evalúa que traigan la ropa de cambio, la puntualidad y que se cambien en el tiempo establecido (DP1; 24/04/2017; Sesión 1; CP1\_5A).

Diego, por su parte evalúa de una forma más estructurada tanto la parte conceptual como la parte procedimental, y de una forma más informal la actitudinal, en función de las diferentes cosas que puedan ir ocurriendo a lo largo de la clase, recogiendo y valorando aquellos alumnos que se esfuercen por superarse día a día. El hecho de que los aprendizajes actitudinales sean aquellos que se asume que se pueden evaluar sin llevar un seguimiento sistematizado lleva muchas veces a que realmente no sea un aspecto bien valorado y que no se apliquen unos criterios de calidad acorde con lo que se está trabajando. Muchas veces esta evaluación se queda meramente en castigar con una puntuación negativa las conductas que se consideran inapropiadas.

Siempre en todas las unidades didácticas les planteo una hoja de reflexión diaria en la que ellos bueno me cuentan en dos líneas lo que hemos trabajado y desarrollen la expresión escrita, también porque yo he visto que no tienen un hábito de estudio y por lo menos ahí van repasando algo, esa educación física que antes para ellos era una tontería y no estudiaban y se esforzaban en ella porque la tenían aprobada [...] Y luego ya sí que les hago una especie de examen tipo test, a la hora de trabajar la teoría para ver que ellos también desarrollan esas competencias escritas con el lenguaje y sobre la parte práctica, en la última UD he hecho que ellos se evalúen (DS1).

Así evalúo un poquito el aprendizaje diario. Normalmente yo suelo tener mi IPAD y al final del día cuando yo noto algo hago un registro de incidencias, pero... no suelo escribir mucha cosa. Suelo hablar de dos personas al día de las dos clases, es decir, poquita cosa. Si acaso yo escribo algo, o lo marco o lo apunto porque luego al final de cada unidad sí que utilizó un apartado de esfuerzo (DS1).

Durante nuestra observación en el aula, pudimos comprobar cómo estos aspectos son evaluados. En el caso de los aprendizajes conceptuales relacionados con el saber (aspectos normativos del deporte a trabajar, tipos de golpes, cómo realizarlos, para qué sirven, etc.) pudimos ver que estos se refuerzan en todas las sesiones y se evalúan de forma informal,



preguntando al alumnado en clase o mientras ejecuta las tareas motrices, y al final de la unidad didáctica, de manera formal a toda la clase a través de un test escrito. De la misma forma, en el caso de los aprendizajes motrices donde se evaluaron a través de hojas de observación al finalizar la unidad didáctica.

[...] pide a alguno y alguna que diga qué es lo que trabajaron el último día, y entre todos van sacando qué es lo que hicieron y los golpes que trabajaron (cómo se llaman, cómo se realizan, para qué sirven) (DS1: 24/05/2017; Sesión 2; CS1\_1B).

Les dice que van a hacer el examen teórico con Picklers. Ya lo han usado en anteriores ocasiones, por lo que el alumnado sabe cómo funciona. Las preguntas finalmente son las que realizaron los compañeros/as de la otra clase. El tiempo que da para contestarlas es suficiente. La mayoría de las preguntas son sobre los apuntes, no hay mucho sobre lo visto en la parte práctica. [...] Siempre después de cada pregunta dice cuál era la correcta y si hace falta explica por qué (DS1: 11/05/2017; Sesión 6; CS1\_1A).

[...] les explica que van a jugar partidos y que van a evaluar a sus compañeros/as. La mitad de la clase observará y la otra mitad jugará (DS1: 11/05/2017; Sesión 6; CS1\_1A).

La visión que presentan los egresados muestra un avance hacia la evaluación de todos los ámbitos de la persona implicados en el aprendizaje, y no únicamente sobre la valoración de una ejecución motriz o habilidad a través de test de condición física o de habilidad motriz como habitualmente se ha entendido que debe ser en EF (López-Pastor et al., 2006). Investigaciones como la de González-Gutiérrez (2013) han mostrado la tendencia del profesorado de estas etapas a evaluar cada vez más estos tres tipos de contenidos, y no únicamente el aspecto procedimental. Aun así, se observa la tendencia a valorar que es más importante evaluar de forma estructurada los aprendizajes procedimentales que el resto de aprendizajes, y, aunque estamos en EF donde la base del conocimiento es la motricidad, no se deben olvidar el resto de conocimientos.

La evaluación por parte de los otros dos egresados difiere ligeramente de lo anteriormente presentado, algo que puede venir dado tanto por las características propias del centro educativo en el caso de Adrián, como por la edad del alumnado en el caso de Clara.

Adrián, indica que en su centro existe una asignatura específica de teoría de educación física, por lo tanto, los contenidos conceptuales no son algo que él imparta de forma explícita,

pero sí que en su forma de dar las clases y de evaluar posteriormente los aprendizajes incluye dos tipos de conocimiento (a) ser capaz de hacer; y (b) ser capaz de verbalizar lo que se está haciendo

[...] trasladarlo a dos tipos de conocimiento, la competencia de ser capaz de comprender lo que están haciendo lo que hay que hacer y luego el hecho de que lo hagan. Entonces el hecho de que lo puedan verbalizar, que entiendan lo que están haciendo, y el hecho de que lo hagan, va en dos sitios diferentes, pero los dos van hacia la misma nota. O sea, los dos suman lo mismo (DS2).

Y Clara dice no evaluar los aprendizajes conceptuales por la corta edad de su alumnado: “Sí, es interesante, la verdad, pero no, la cosa es que no lo hago, no les meto nada de teoría, también yo soy consciente de que hay muchas cosas que se me escapan (DP2)”. El desconocimiento de cómo hacerlo es lo que probablemente le lleve a no hacerlo, ya que, a pesar de la edad del alumnado existen numerosas estrategias para poder valorar los aprendizajes que han adquirido a nivel conceptual sin que haya que dar a esta valoración el carácter tradicional de examen o calificación.

- **Momentos de la evaluación**

Conocer los momentos en que los egresados realizan la evaluación nos permite valorar si llevan un seguimiento continuado de su alumnado y si tienen en cuenta de qué aprendizajes previos parten para desarrollar sus unidades didácticas. Nos interesa comprender si dentro de su proceso de evaluación tienen en cuenta más momentos de evaluación más allá del final de la unidad didáctica o si van llevando un seguimiento del alumnado para ir adaptando su enseñanza a las necesidades de ellos y que puedan mejorar sus aprendizajes.

Entre los egresados parece existir una coincidencia en evaluar al alumnado al principio de las unidades didácticas, para ver en qué punto está y a partir de ahí valorar cómo desarrollar la unidad didáctica por si fuese necesario introducir algún cambio en la planificación de forma general o específica para algún alumno.

Elisa y Adrián enfatizan el empleo de la evaluación al comienzo del periodo, generalmente la unidad didáctica, para adaptar aquello que tienen programado en función de

las necesidades o dificultades que observen en el alumnado. Esto le permitirá que su alumnado pueda seguir el ritmo de la unidad didáctica.

Siempre parto de una evaluación inicial, es decir, la primera sesión siempre es para ver por dónde va cada alumno, luego en la progresiva veo como las sesiones que ya tengo programadas, si tengo que cambiar algo para algún alumno que tenga necesidades o que vea que no va a llevar el ritmo de esa sesión, o que si va a ir más adelantado darle un poquito más, y luego en la evaluación final evalúo a cada alumno, desde su inicio a la final, teniendo en cuenta todo lo que ha habido de progreso (DP1).

Yo quería ver cómo ellos se desenvolvían en relación al deporte de baloncesto y en relación a los deportes colectivos de invasión, y conforme lo que vi, desarrollé la UD, de hecho, no desarrollé porque está desarrollada ya, lo que hice fue ajustarla a lo que yo había visto que era lo que el alumno necesitaba (DS2).

Diego, también realiza esta evaluación inicial, sin embargo no considera necesario hacerlo en todas las unidades didácticas, sino en los contenidos de juegos y deportes. Quizá el hecho de considerar que el resto de contenidos no necesitan esta evaluación previa puede llevar a que no se ajuste a las necesidades del alumnado aquello propuesto. Además, de no dar la misma importancia a todos los contenidos curriculares pensando que solo juegos y deportes tienen la complejidad suficiente para que existan diversos niveles en la clase.

Ah, bueno, y normalmente, por ejemplo, en fútbol sala que trabajé el trimestre pasado tuve que hacer una evaluación inicial para ver de qué nivel partían porque había niveles muy distintos, para poder ir viendo cómo están progresando, porque si no al final evalúo a todos con los mismos ítems hay una persona, que por eso tengo la columna de esfuerzo, un poquito de trabajo diario a la hora de calificar. Yo ahí sí que veo quien ha trabajado más y aunque no haya llegado a un nivel determinado de asimilación de contenidos, pero bueno que haya habido una mejoría (DS1).

No, depende... cuando trabajo juegos y deporte, siempre. Cuando he trabajado deportes individuales, colectivos... de adversario. He tenido esos tres grandes bloques y siempre hecho una evaluación inicial. Luego, cuando estoy trabajando algún contenido de salud en realidad no, yo les doy un poco de información y a través de juegos ellos van descubriendo. Yo creo que simplemente juegos y deportes (DS1).

Durante el resto de la unidad didáctica hemos podido comprobar como los docentes realizan un seguimiento, en la mayoría de los casos, no estructurado sobre la evolución del alumnado respecto a los aprendizajes. Es decir, el profesorado observa al alumnado durante las clases, pero sin recoger por escrito o a través de algún instrumento de evaluación estos aprendizajes. Esto realmente dificulta la labor de seguimiento del alumnado ya que es imposible retener la información de cada clase de cada alumno, y también dificulta darle feedback (en muchos casos el profesorado puede tener información sobre el progreso del alumnado pero no hace consciente a este de en qué aspectos necesita mejorar), y que el alumnado pueda procesarlo y utilizarlo para mejorar su aprendizaje. Si la información no se registra y no queda evidencia del aprendizaje, será complicado establecer cambios que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, el registro y unos criterios claros para registrar los aprendizajes serán aspectos importantes dentro de la evaluación formativa.

Después de la parte teórica hace un juego de preguntas por grupos para valorar qué han aprendido. Responden en grupo, y cuando acaba el tiempo levantan la pizarra todos los grupos para ver quién ha acertado y quién no (DP1: 25/04/2017; Sesión 1; CP1\_5A).

A algunos les corrige la ejecución del gesto técnico con feedback verbal (directo) y kinestésico. Sin embargo, hay muchos que no lo hacen correctamente (DP1: 28/04/2017; Sesión 4; CP1\_5A).

La evaluación final y estructurada es algo que encontramos en todas las prácticas de EF. Esto se refleja sobre todo a nivel conceptual y procedimental.

Y luego ya sí que les hago una especie de examen tipo test, a la hora de trabajar la teoría para ver que ellos también desarrollan esas competencias escritas con el lenguaje y sobre la parte práctica, en la última UD he hecho que ellos se evalúen (DS1).

Al final de la UD se hizo una evaluación entre iguales, uno de ellos tiene una hoja de observación mientras el otro hace la práctica, hacen la observación del uno al otro y luego yo pongo las notas juntas y hago una valoración con lo que yo también he visto. Antes de esa sesión se prepara una pequeña explicación de lo que se recoge en la hoja de observación, para que todo el mundo entienda lo mismo, y además la hoja de observación está relacionada con los objetivos de aprendizaje de cada sesión, por lo tanto, el alumnado sabe que cuando yo hablo de ser capaz de mantener la posesión del balón hablo de todas las habilidades que hemos aprendido en el día de cómo mantener la posesión del balón, que puede ser proteger

el balón, botar bajo, poner el cuerpo, pasar a un compañero que está desmarcado, hacer pases seguros, etc., etc. (DS2).

De la información facilitada por los egresados, se desprende que se va superando la tendencia a evaluar únicamente al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de asignar una calificación al alumnado (López-Pastor et al., 2006), aunque estas condiciones no garantizan que se desarrolle una evaluación formativa ni siquiera que se pueda transferir al marco profesional. Se perciben pequeños aspectos que el profesorado trata en sus clases, pequeñas cuñas, pequeños intentos del profesorado por hacer la evaluación de forma diferente, pero sin que llegue a cumplir los requisitos para considerarse evaluación formativa. Queda mucho por trabajar principalmente en cómo desarrollar la evaluación inicial y la continua para que tengan el efecto que deberían tener, ayudando al alumnado a alcanzar los objetivos de aprendizaje y poder transferirlo al contexto profesional docente. Quizás, si durante su formación inicial se les hubiese formado más profundamente en aspectos sobre cómo llevar a cabo la evaluación inicial (formalmente a través de un registro con fichas de observación, rúbricas, etc., o informalmente a través de preguntas y observación), y la evaluación continua (compartir con el alumnado qué se le va a evaluar, seguimiento del mismo a través del registro de los aprendizajes u observaciones informales, feedback sobre sus aprendizajes, información sobre cómo mejorar, etc.), aunque esto no asegura que se vaya a realizar, sí que daría las herramientas para que sepan cómo realizar la evaluación en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aunque aún hay un espacio de mejora en las prácticas de evaluación desarrolladas, especialmente en la forma de realizar el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, consideramos que se empieza a valorar la importancia de desarrollar procesos de evaluación en otros momentos.

En este marco, dentro de los momentos de evaluación, vamos a tratar diferentes aspectos que se dan o pueden dar a lo largo del proceso de evaluación para que este tenga un carácter formativo. Si consideramos el proceso temporal tendríamos: compartir los objetivos de aprendizaje al comienzo de la unidad didáctica o de la sesión, el seguimiento y feedback que se da al alumnado y la valoración de los objetivos de aprendizaje al final del proceso.

*Compartir los objetivos de aprendizaje al comienzo de la unidad didáctica o la sesión*

Compartir los objetivos de aprendizaje con el alumnado al comienzo de la unidad didáctica es un aspecto importante para que la evaluación realizada con el alumnado les ayude a alcanzar estos al finalizar la unidad didáctica. Conocer qué es lo que se espera que se haya aprendido al finalizar el proceso va a ayudar al alumnado a poner el foco de atención en aquellos aspectos del aprendizaje que son importantes y no centrarse en otros superficiales. Además, de esta manera, cuando el profesorado les de feedback sobre su aprendizaje podrán relacionarlo con aquello que se espera que aprendan y sea más efectivo.

Por lo general, los docentes entrevistados no comparten sus objetivos (de unidad didáctica, de sesión) con el alumnado, aspecto coincidente con lo visto en investigaciones previas donde se investiga el discurso docente en los diferentes momentos de la sesión (López-Rodríguez, 2012). Nuestros participantes sí que valoran que es una práctica que deberían realizar, porque la consideran de utilidad, pero no lo hacen.

Quizá debería incidir más y hacerles conscientes de los objetivos que yo tengo, porque eso es verdad que no lo hago (DP2).

[...] entonces yo sí que hago una pequeña asamblea al principio de la clase en el aula [...]. Entonces utilizo el lenguaje así un poquillo al principio para que me expresen qué trabajamos el día anterior e intentar unirlo con lo de este día. [...] Es verdad, es útil, porque yo ya sé lo que tengo que aprender. Entonces, bueno eso también se lo pido, lo hago a veces. Debería hacerlo más, pero hasta que uno no se para y lo reflexiona... Y no se da cuenta de lo mal que hace las cosas... (DS1).

Con Elisa y Diego sí que hemos visto que tratan de hacer al alumnado conocedor de lo que se va a trabajar en la sesión, pero con una perspectiva diferente a la que planteamos en esta investigación. En el caso de Diego, incidiendo más en los contenidos técnicos que se iban a trabajar, y en el de Elisa presentando al comienzo de la clase al alumnado el nombre de los juegos que iban a realizar para que todos pudiesen estar atentos a la parte de la sesión que se estaba desarrollando. Por el planteamiento del profesorado, esta práctica parece tener más un objetivo de organización de la sesión que de hacer consciente al alumnado de cuáles son los aprendizajes que deben desarrollar no teniendo una utilidad dentro de la evaluación

y por tanto no incidirá tan directamente sobre el aprendizaje del alumnado. No hay una participación del alumnado en la elección de su aprendizaje ni se le permite reflexionar sobre el mismo.

### *Seguimiento del alumnado y feedback*

El seguimiento del alumnado y el feedback son dos aspectos muy relacionados que conducen a que se produzcan procesos de evaluación formativa reales. El seguimiento del alumnado por parte del profesorado conducirá a que se puedan dar situaciones en las que proporcionales feedback. Este es uno de los elementos centrales dentro de los procesos de evaluación formativa. La información que el profesorado proporciona al alumnado durante el proceso de aprendizaje es lo que les va a servir para conocer dónde están y qué tienen que hacer para avanzar en sus aprendizajes y conseguir los objetivos propuestos. Por ello, su utilización durante las clases en todos los aprendizajes que se quieran desarrollar durante las unidades didácticas (conceptuales, procedimentales, actitudinales) será fundamental para que el alumnado aprenda más y mejor.

En el caso de nuestra investigación, los docentes llevan un seguimiento del progreso de su alumnado durante las clases a través de notas de lo que ha ocurrido en las mismas. Especialmente en primaria se hace alusión a esta forma de seguimiento. Clara, por la edad de sus alumnos, lo considera la mejor manera de poder llevar un seguimiento continuado para posteriormente emitir el informe que el centro le pide para las familias.

[...] yo tomo notas durante todo el curso, tengo un programa que más o menos me hice yo, el que sigo y entonces a lo largo del curso voy tomando notas, observo a los alumnos en acción, yo no les hago una evaluación, los niños son pequeños, son bastante pequeños. Entonces no les hago un día que sea examen, yo les evalúo durante todo el año, tomando notas de las cosas más relevantes, y luego ya esas notas elaboro un informe que enviamos a los padres donde yo intento reflejar lo que yo he ido observando de cada niño (DP2).

La forma de seguimiento del alumnado que propone Clara parece adecuada a la edad de su alumnado (6 años), y a las demandas que su centro educativo le requiere. El seguimiento continuado le va a servir para tomar decisiones respecto al aprendizaje del alumnado. Esta forma de recoger información es compartida por Elisa, que la combina con las grabaciones para poder observar más claramente y con tranquilidad cómo su alumnado va progresando.

Todos los días tomo notas de todas las clases, de si alguno ha tenido dificultades con esto o lo otro. Y grabo mucho las sesiones para ver un poquito la progresión (DP1).

La utilización de la grabación parece un procedimiento más sistemático para recopilar la información, y, sobre todo, que permite al profesorado centrarse en los detalles del aprendizaje que esperan que el alumnado esté desarrollando. Sí que es cierto que es un proceso más costoso para el profesorado, y por ello es posible que no todos lo utilicen para recopilar información. Por otra parte, el seguimiento que en ambos casos se lleva del alumnado se limita a los aprendizajes procedimentales, no haciendo referencia a un seguimiento del resto de aprendizajes, aspecto que coincide con lo visto previamente sobre qué tiende a evaluar el profesorado.

En secundaria, la cosa cambia un poco más, sobre todo en lo referente al aprendizaje conceptual. Diego lleva un seguimiento de este tipo de aprendizaje para saber si el alumnado ha comprendido lo que se ha estado trabajando en la sesión a través de hojas de reflexión diarias, aunque, el aprendizaje diario que puede ir observando en las clases, principalmente a nivel actitudinal, lo hace a través de notas personales del alumnado que le llama la atención, pero no de todos ellos.

Siempre en todas las unidades didácticas les planteo una hoja de reflexión diaria en la que ellos bueno me cuentan en dos líneas lo que hemos trabajado y desarrollen la expresión escrita, también porque yo he visto que no tienen un hábito de estudio y por lo menos ahí van repasando algo, esa educación física que antes para ellos era una tontería y no estudiaban y se esforzaban en ella porque la tenían aprobada (DS1).

Así evalúo un poquito el aprendizaje diario. Normalmente yo suelo tener mi IPAD y al final del día cuando yo noto algo hago un registro de incidencias, pero... no suelo escribir mucha cosa. Suelo hablar de dos personas al día de las dos clases, es decir, poquita cosa. Si acaso yo escribo algo, o lo marco o lo apunto porque luego al final de cada unidad sí que utilizo un apartado de esfuerzo (DS1).

La evaluación del aprendizaje motor es la única de la que dice no llevar un registro más o menos sistematizado.

Yo es que eso normalmente no lo registro, porque al final yo puedo decir esta persona ha estado un poquito tal, como solo tengo dos grupos, la verdad que eso es fácil de controlar. Yo el año pasado tenía seis grupos me era un poco más complejo. Ahora de educación física



solo tengo dos y los tengo seguidos, entonces es un día y otro día de la semana y yo recuerdo perfectamente lo que ha pasado. Entonces, no tomo un registro de esa evaluación continua, de cómo van evolucionando, pero sí que luego si yo quiero que determinadas cosas les cuesten un poquito más o yo quiero trabajar de forma cooperativa, que alguien enseñe al otro como hacíamos en fútbol sala por ejemplo, para trabajar algún gesto técnico o algo así, nos dividíamos por niveles, yo sabía más o menos por donde encaminar los niveles, para luego enganchar y que se uniese gente de cada nivel y que hubiese como un profesor que enseñase a los otros mientras ellos iban generando su propio aprendizaje y eso era lo que hacía, pero yo no tengo un registro como tal (DS1).

La perspectiva de Diego es contraria a lo visto hasta el momento, donde el aprendizaje procedimental es el que llevaba un seguimiento más sistemático que el resto de aprendizajes, aunque sí que coincide en no hacer una evaluación continua. El hecho de que se considere que se puede llevar un seguimiento del alumnado de esta forma puede hacernos pensar que, que al final el profesorado no tiene en cuenta esas valoraciones ni las utiliza para que el alumnado pueda alcanzar más adecuadamente los objetivos, informándole de sus logros. Aun cuando consideramos muy importante el desarrollo de los aprendizajes en los tres ámbitos presentados (procedimental, conceptual y actitudinal), es cierto que la asignatura de EF es una asignatura donde el papel principal lo tiene la parte motriz, sin movimiento no sería EF, por tanto, debe ser un eje del aprendizaje y de la evaluación. Es necesario que el seguimiento de los aprendizajes motrices permita al profesorado valorar todos sus alumnos y poder seguir una progresión de los mismos, sino al final no se puede atender a las necesidades de todos y conseguir que todos los alumnos adquieran los aprendizajes en el mayor grado posible.

Como hemos dicho, muy relacionado con el seguimiento del alumnado está el feedback que el profesorado proporciona a partir de la información recogida. Con el objetivo de poder corregir o mejorar las actuaciones del alumnado en aquellos aspectos observados por el profesorado indagamos en cómo ellos proporcionan información sobre sus realizaciones.

En primaria, las dos docentes coinciden en utilizar un feedback interrogativo, en el caso de Elisa preguntando al alumno, y en el caso de Clara, preguntando a los compañeros en base a lo que hayan podido observar en las ejecuciones.

Sobre todo, individualizada. De forma verbal... Hay veces que veo cosas durante la clase, que sería el feedback inmediato, el sacarle y decirle, ¿cómo puedes mejorar esto, ¿cómo lo estás trabajando? No suelo decirles tienes que hacer esto, esto y lo otro, sino que les hago pensar ¿cómo puedes mejorar esto? O ¿cómo estás trabajando esto? ¿O ves que tus compañeros estén a gusto con la actitud que estas teniendo? Les hago mucho reflexionar, y luego cuando sobre todo veo que el alumnado no se está poniendo las pilas o no se está esforzando demasiado, las horas que tengo yo complementarias las uso como de tutoría para hablar con ellos tranquilos, enseñarles cómo van y que abran un poquito los ojos (DP1).

[...] sí que van haciéndolo uno por uno y luego pregunto a los compañeros ¿qué tal lo ha hecho? ¿cómo hay que hacerlo? Os acordáis, porque yo primero doy la forma concreta de cómo hacerlo en ese tipo de habilidades y luego ya ellos lo hacen. Entonces les pregunto, qué tal, cómo lo ha hecho, ha puesto los brazos como yo le he dicho, la cabeza... Qué le ha pasado con la cabeza al final... (DP2).

En secundaria, Adrián, comenta que, dependiendo de la situación, él les da un feedback más directo o interrogativo. Parece que la utilización de uno u otro es más motivada por la necesidad de conseguir los aprendizajes motrices de forma rápida, ya que cuando necesita que esto sea así es cuando utiliza el feedback directo, obviando los beneficios que el feedback interrogativo podría tener para el desarrollo de otro tipo de aprendizajes aunque supusiese invertir algo más de tiempo:

Yo, utilizo una técnica que se llama, vamos si lo hemos visto en la carrera yo no lo he aprendido allí, es una técnica que viene de otra asignatura que se llama “enseñar entre pupitres”. Ellos trabajan individualmente y yo me muevo alrededor, dando feedback individual a las cosas que veo. A veces es feedback directo, en plan hoy ya hemos hablado que hay que hacer una C, y por ejemplo veo que 5 no lo están haciendo, entonces yo tengo prisa y doy el feedback de forma directa, pero si no les preguntaría, ¿estás haciendo una C? o ¿Qué movimiento has hecho con el brazo? Muchas veces ellas mismas no se dan cuenta de lo que están haciendo, no lo entienden. Pues siempre está bien que les preguntemos qué estás haciendo, qué has hecho, por qué has hecho esto y no lo otro. Muchas veces tiene sentido lo que te dicen, te dicen porque he visto esto, o porque era más fácil, o porque he visto que funcionaba mejor, entonces a veces yo también aprendo cosas de ellas, no es solo de mí para ellas, también me enseñan cosas todos los días (DS2).

Por el contrario, Adrián resalta como el empleo del feedback, y más concretamente de un feedback interrogativo, para que el alumnado tenga que pensar sobre lo que está haciendo, le ayude a conocer los aspectos importantes de la realización y a ser conscientes de qué aprendizajes son más relevantes para conseguir el objetivo propuesto. Por ello, parece que su utilización podría ser más útil para que el alumnado aprenda más y mejor, no solamente sobre cómo mejorar los aprendizajes procedimentales que está realizando, sino también a nivel conceptual, siendo capaz de integrar esos aprendizajes en un contexto concreto.

De forma general, relacionado con el feedback a través de las aportaciones de los egresados vemos que no se le da un papel tan relevante como consideramos que debería tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su utilización parece poco frecuente, aspecto coincidente con investigaciones previas (López-Rodríguez, 2012), y en Primaria parece que se dirige al alumnado a través de cuestiones muy generales, sin concretar específicamente en un aspecto determinado que se está aprendiendo (¿cómo lo has hecho?, ¿cómo te has sentido?). Mientras que en Secundaria, aunque parece que se valora la necesidad de dar un feedback sobre la ejecución, este se ve limitado por el tiempo de aprendizaje de la clase.

### ***Valoración de la adquisición de los objetivos***

Por último, siguiendo la estructura que se ha ido tratando, para completar el proceso nos falta por analizar cómo los docentes valoran el grado de adquisición de los objetivos. Nos encontramos con que más allá del análisis realizado sobre cómo es la evaluación al final del proceso, son pocas las referencias que los egresados hacen a la forma en que registran que se hayan adquirido los objetivos al final del proceso (de sesión, de unidad didáctica...). Adrián nos aporta información sobre como él al final de cada sesión valora informalmente y a través de la observación que el alumnado haya adquirido los objetivos propuestos para ese día.

Luego a la vez como evaluación formativa para saber cómo van las cosas yo todos los días evalúo si el alumnado ha aprendido o no ha aprendido al final el objetivo de la sesión. Al final de la sesión hay como una actividad más global donde yo me echo un poco para atrás y miro un poco el general de la clase, y miro a diferentes individuos con diferente nivel de competencia inicial y veo si realmente han mejorado, si entienden el concepto, si realmente

utiliza las habilidades que hemos obtenido, si realmente responden a las tareas propuestas (DS2).

La valoración de los objetivos es un aspecto de especial relevancia ya que en muchos casos será la única forma de conocer en qué punto se encuentra el alumnado y si es necesario realizar alguna adaptación a lo previamente programado para que el alumnado pueda conseguir los objetivos

- **Quién evalúa**

La participación del alumnado se considera un aspecto relevante en la evaluación formativa, al pensar que su participación en el propio proceso de evaluación permite conseguir un mejor aprendizaje del alumnado. Parece existir un consenso en el interés de que el alumnado participe en la evaluación, aunque el pensar que es una alternativa eficaz no quiere decir que sea una práctica que se realice de forma continua o sistemática. La valoración de este apartado nos permitirá conocer la responsabilidad que el profesorado cede a su alumnado en los procesos de evaluación a la vez que comprobar de qué manera abordan estos procesos (si los llevan) con su alumnado.

Según Clara, nuestra protagonista, en Primaria no es una práctica que realice habitualmente, aunque expresa que las veces que ha utilizado una evaluación entre pares ha sido muy bien recibida entre sus alumnos de corta edad.

No, pocas veces la verdad, alguna vez, en alguna ocasión, les he puesto a trabajar por parejas y ahí sí que les he dicho, pues uno es el profesor, otro el alumno y luego tenéis que decirme qué tal vuestro compañero, como lo ha hecho... sí que lo he hecho alguna vez y es bastante bien acogida, sí que les gusta sentirse ellos que están participando en enseñar. Y alguna vez que he hecho sobre todo para alguna cosa más compleja de gimnasia, volteretas y esas cosas, sí que van haciéndolo uno por uno y luego pregunto a los compañeros ¿qué tal lo ha hecho? ¿cómo hay que hacerlo? Os acordáis, porque yo primero doy la forma concreta de cómo hacerlo en ese tipo de habilidades y luego ya ellos lo hacen. Entonces les pregunto, qué tal, cómo lo ha hecho, ha puesto los brazos como yo le he dicho, la cabeza... Qué le ha pasado con la cabeza al final... Es lo único, no te puedo decir más situaciones, porque la verdad que no (DP2).

Parece que el planteamiento que se utiliza es adecuado para la edad del alumnado, aunque no se considera su utilización de forma habitual, sino simplemente como una situación extraordinaria en una unidad didáctica concreta donde se ve la facilidad para aplicarlo. Esto hace pensar que no se asume como un aspecto relevante del proceso de evaluación y aprendizaje del alumnado siendo simplemente un recurso puntual.

Elisa, por su parte, considera que es una práctica que utiliza de forma más continua con su alumnado. Dependiendo del curso y sus objetivos, el alumnado participa a través de la autoevaluación o la co-evaluación

Por ejemplo, para 4º estoy usando autoevaluación que ellos y ellas sean críticas con cómo están haciendo el trabajo, con 5º estoy trabajando la evaluación entre compis, el observar y que sean tolerantes con la decisión que ha tomado el miniprofe y con 6º vuelvo a retomar que sea autoevaluación y también entre compañeros (DP1).

Además, esta evaluación se lleva a cabo de forma sistematizada recogiendo información tanto por su parte como por la del alumnado.

Hoja de registro de mí para ellos y hoja de registro de ellos para sí mismo y para los compañeros (DP1).

En esta tarea trabajan por grupazos, y las personas que no están ejecutando tienen que hacer de “miniprofes”, es decir, deben corregir a los compañeros. La profesora les indica que deben fijarse en: (1) si gira el pie de apoyo; (2) si gira la cadera; (3) si la rodilla está arriba. Le pregunta a los observadores por lo que ven en las ejecuciones de los compañeros, en qué fallan, etc. (DP1: 03/05/2017; Sesión 5; CP1\_5A).

Durante esta sesión, y algunas posteriores donde se utilizó este mismo sistema para que el alumnado corrigiese a sus compañeros, se les había explicado previamente el gesto técnico a trabajar y lo habían estado ensayando, y posteriormente, se les habían repetido los elementos a observar. Quizá el único aspecto que dificulta que la actividad sea completamente formativa es que no se insiste en que esa información que recogen sobre los compañeros deben transmitírsela a ellos para que lo tengan en cuenta en la siguiente ejecución y con ello puedan mejorarla.

Esta participación del alumnado también se da en la calificación, donde ellos, de forma conjunta con la profesora, establecen cual puede ser su nota en base a los ítems previamente establecidos

Si, al final de cada trimestre hago con ellos los ítems que voy a evaluar y ellos mismos se ponen notas. [...] Suelen ser bastante acertadas y bastante honestos. De hecho, fue impactante en el primer trimestre cuando lo hice, como la nota que nos pongamos es la que nos vas a poner o yo tengo miedo a ponerme la nota y que no sea esta y me bajas la nota. Es decir, tenían miedo de ponerse ellos la nota (DP1).

Aunque se observa que existe una aplicación de estos procesos parecen más situaciones aisladas que planteadas con una continuidad y buscando, entre otras cosas, desarrollar un aprendizaje sobre evaluación, y cómo valorar los diferentes aprendizajes que se dan. Si consideramos que los procesos de evaluación donde participa el alumnado deben ser enseñados y utilizados en progresión para que se consiga un nivel de autonomía al finalizar la etapa escolar, los procesos de evaluación empleados deberían fomentar que el alumnado sea capaz de ser consciente de qué tiene que aprender, cómo puede valorar si lo está aprendiendo, cómo puede reconocer si un compañero está haciendo bien la habilidad a trabajar, etc., cada vez con menos apoyos y ayudas. En este caso, además, parece que la finalidad con la que se desarrolla la evaluación compartida no es tanto evaluar los aprendizajes, sino que el alumnado desarrolle ciertas actitudes de respeto, tolerancia y asuma las decisiones tomadas. Estos también son aspectos importantes a desarrollar a través de la participación del alumnado en la evaluación (y calificación, en su caso), pero no deberían ser los únicos.

En Secundaria, Diego es partidario de que el alumnado participe, sin embargo, admite que no lo ha hecho con regularidad, por el tiempo que requeriría prepararlo y que él durante este curso ha tenido que invertir en otros aspectos como preparar las sesiones en inglés

[...] sobre la parte práctica, en la última UD he hecho que ellos se evalúen, valoré por qué narices no lo he hecho antes. Al principio de curso estaba tan agobiado con preparar otras cosas, como por ejemplo del bilingüismo, que no me paré a reflexionarlo y entonces fui tirando. Pero en esta UD ya se están evaluando ellos con hojas de observación, y yo lo que utilizo normalmente también son hojas de observación (DS1).

[...] hoy en grupos van a preparar los ítems de evaluación para las hojas de observación. Cada grupo va a escribir unos y luego él los fotocopiará y cada grupo con su hoja de evaluación evaluará a otro grupo (DS1: 09/05/2017; Sesión 5; CS1\_1A).

Aunque se valora el esfuerzo realizado por el docente para involucrar al alumnado durante su evaluación, en la práctica realizada se aprecia que falta pulir la forma de hacerlo, pues la manera de decidir los ítems de evaluación llevará a que cada grupo de alumnos tenga unos indicadores diferentes, y que no se evalúen aspectos más relevantes trabajados durante la unidad didáctica.

Considera que durante el poco tiempo que lleva trabajando no lo ha utilizado lo suficiente por las diferentes situaciones que se han dado en su contexto laboral. Parece que la innovación o la utilización de procesos de evaluación formativa se ve supeditada al resto de aspectos o elementos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y de la labor docente, relegándose en este caso una evaluación de calidad a un papel secundario. Quizás, la propia dificultad y trabajo que conlleva para el profesorado implementar procesos de evaluación formativa les lleva a no tomarse esta práctica con la importancia que debe tener, y considerar que, aunque no lo implementen, van a seguir desarrollando correctamente sus clases. En el caso de Diego, le gustaría comenzar a implicar más al alumnado en su evaluación, por ello considera que la organización de sus clases de EF al curso siguiente le permitirá emplear más esta práctica y generar con ellos un proceso de aprendizaje sobre cómo evaluarse a sí mismo y a sus compañeros:

Sí, no, pero creo que debería hacerlo más. Y creo que debería ser algo además que fuesen aprendiendo. [...] Yo creo que al año que viene que voy a tener 5º, 6º y 1º, pues a partir de 5º ya iré, es mi idea, generando un proceso que vaya acabando en primero en evaluarse ellos. Aunque luego me meta en calificación y siga evaluando, pero que por lo menos ellos se evalúen. Y que alguna vez se califiquen también (DS1).

En la última unidad didáctica impartida ha puesto en práctica la co-evaluación junto con la posibilidad de que el alumnado ponga la nota, todo a través de una hoja de observación, hecho que facilitará que el alumnado pueda valorar los aspectos del aprendizaje que se consideran más importantes y, además esto no solamente les servirá para evaluar a sus

compañeros, sino también para saber ellos qué se les va a evaluar y, por tanto, qué deben aprender.

Bueno, en esta UD se van a calificar también. Con la hoja de observación en realidad están evaluando a una persona y va a ser una calificación. Lo que pasa es que se han evaluado de forma cualitativa, yo no les he querido dar nota a eso. De más a menos y yo luego eso lo voy a hacer una especie de media y voy a evaluar (DS1).

Adrián coincide con Diego en la forma de realizar la co-evaluación entre el alumnado, a través de hojas de observación. En ambos casos, se aporta información al alumnado sobre qué aparece en la hoja de observación y cómo utilizarla.

[...] al final de la UD se hizo una evaluación entre iguales, uno de ellos tiene una hoja de observación el otro, practica, hacen la observación del uno al otro y luego yo pongo las notas juntas y hago una valoración con lo que yo también he visto. Antes de esa sesión se prepara una pequeña explicación de lo que se recoge en la hoja de observación, para que todo el mundo entienda lo mismo, y además la hoja de observación está relacionada con los objetivos de aprendizaje de cada sesión, por lo tanto, el alumnado sabe que cuando yo hablo de ser capaz de mantener la posesión del balón hablo de todas las habilidades que hemos aprendido en el día de cómo mantener la posesión del balón, que puede ser proteger el balón, botar bajo, poner el cuerpo, pasar a un compañero que está desmarcado, hacer pases seguros, etc., etc. (DS2).

La utilización que hacen los dos docentes, aunque de forma más marcada Adrián, por el planteamiento que realiza, tienen como base los aprendizajes que han ido viendo, aspecto que ayudará al alumnado a reconocer y poder observar aquello que se desea evaluar. Esta estrategia, como comentábamos anteriormente parece adecuada teniendo en cuenta que los aprendizajes quedan registrados en torno a unos criterios establecidos previamente y que el alumnado conoce y relaciona con las sesiones desarrolladas previamente en las clases de EF.

Por circunstancias del centro (el proceso de calificación del alumnado para la etapa está establecido en base a unos estándares entre cuyas asignaturas no se incluye la EF, y esta no tiene una nota como tal) en su caso el alumnado no puede participar en la calificación, aunque considera que una calificación dialogada sería la mejor forma de conseguir el compromiso del alumnado con los objetivos de aprendizaje propuestos.



No es indicadores... hay una proyección de final de curso o de final de etapa, entonces a principio de curso, cuando entran en secundaria, en 6º de primaria, reciben una nota basada en matemáticas, ciencias y lengua. Entonces, ellos no participan en su calificación, participan en la evaluación, pero no en la calificación. Yo desde mi punto de vista creo que por mi forma de enseñar, y yo creo que sería una forma que me haría la vida mucho más fácil, y sería firmar ese contrato de aprendizaje, con unos puntos a hacer, que ellos tienen que cumplir y luego si al final de curso no han cumplido esos indicadores, yo tengo la libertad, realmente es una co-evaluación, o una evaluación o calificación dialogada, entonces nosotros calificamos juntos, pero si ellos no han cumplido los diferentes puntos a los que se han comprometido yo tengo en derecho de suspenderlos directamente y me haría la vida mucho más fácil, porque realmente es una cosa que hemos comunicado, que no soy solo yo y que realmente son ellos los que tienen que tomar parte real en la calificación y tomar responsabilidad de cómo se comportan y de sus decisiones (DS2).

Aparte de la participación en la evaluación por parte del alumnado a través de las hojas de observación, también da ejemplos de formas informales en las que el alumnado participa durante sus clases valorando a sus compañeros y auto-evaluando su aprendizaje,

En condición física, la evaluación, bueno, la hice yo, pero realmente fue ellos hicieron sus sesiones, hubo algunas el circuito de entrenamiento lo hicimos, la rutina de flexibilidad también, que la compartieron con toda la clase, y toda la clase pues dio su opinión y su evaluación que fue verbal, en torno, sobre todo, no fue está bien o mal, sino qué han hecho bien y qué podrían mejorar (DS2).

Y luego por otro lado, también se les pregunta a ellos, hago una evaluación que se llama, ¿cómo de seguro te sientes con esta habilidad? Pulgar arriba significa muy seguro, en medio así, así y abajo poco seguro. Entonces yo con eso también hago una evaluación, porque si yo les veo que no hacen lo que yo les he pedido y a la vez todos tienen el pulgar hacia arriba es que realmente no han entendido lo que yo estaba diciendo (DS2).

A través de estas reflexiones fomenta que el alumnado pueda tener una opinión y estimar lo que ha ido haciendo y a su vez valorar él si el alumnado está entendiendo los aprendizajes que están trabajando. Parece una forma adecuada para que el alumnado tenga un papel activo y pueda reflexionar sobre sus propios aprendizajes.

- **Cómo se evalúa: instrumentos de evaluación empleados**

Por último, vamos a valorar el tema de los instrumentos de evaluación empleados por los egresados en las clases de EF. Conocer qué instrumentos de evaluación emplean y cómo lo hacen, nos va a permitir conocer si se ha superado el tradicional empleo de test motores y de condición física que tan presentes han estado en la EF, y hacernos una idea de qué tipo de instrumentos se utilizan para cada tipo de aprendizaje y si se utiliza un único tipo o una diversidad de instrumentos.

Durante las observaciones pudimos ver cómo se emplean ciertos instrumentos de evaluación. En el caso de Primaria observamos que se emplean aquellos dirigidos a la evaluación del ámbito procedimental, con una planilla de observación, mientras que la evaluación conceptual se lleva a cabo a través de preguntas informales realizadas en ciertos momentos durante las sesiones:

Van a realizar la evaluación de la UD de taekwondo. En clase les explica cómo utilizar la planilla de observación que les va a dar. Les dice que uno va a observar, otro ejecuta, otro sujeta la palmeta, y otro graba. Les explica que en la hoja de observación solo hay que apuntar lo que hacen mal en la ejecución. Con cada pierna solo tienen una oportunidad. En el tatami se ve que quedan dudas sobre la dinámica de funcionamiento en la evaluación. Ellos no pueden volver a ver los videos que graban, así que no pueden ver sus fallos y todo el feedback que tienen es en función de lo que el compañero que observa ponga en la hoja (y como solo tiene que poner si está mal tampoco se sabe exactamente qué es lo que ha podido pasar). (DP1: 11/05/2017; Sesión 8; CP1\_5A).

Hoja de registro de mí para ellos y hoja de registro de ellos para sí mismo y para los compañeros (DP1).

Para la parte conceptual, por ejemplo, lo más conceptual, articulaciones, músculos, te pongo un ejemplo, pues a veces se lo hago de manera escrita, les pongo un dibujito y ellos tienen que escribirlo, porque también me importa mucho la ortografía. Me importa mucho que sepan escribir. O a veces les cojo de manera individualizada y les digo articulación, los tobillos. O están todos en círculo, les tapo los ojos y les voy preguntando y ellos se van tocando. Voy variando para que no sea siempre igual (DP1).

En el caso de Primaria, la hoja de observación empleada sirve para que el alumnado registre los aprendizajes procedimentales, a través de ítems sobre la ejecución técnica del movimiento específico que están trabajando. Entre la información que registran están los fallos de los compañeros aunque no dan una retroalimentación sobre su ejecución. La parte conceptual, por su parte, se hace como hemos ido viendo a lo largo de este estudio de una forma más informal, con el objetivo de valorar qué aspectos se van asimilando mejor y cuáles peor, pero no se lleva un seguimiento con registros de cada alumno. Por una parte, es positivo porque ayuda a que el alumnado no perciba la evaluación como un aspecto sancionador, pero por otro, dificulta llevar un seguimiento de todo el alumnado, de su progresión, aspectos en los que necesitan mejorar, etc.

En Secundaria, también hemos observado que existe una predominancia de las fichas de observación para recabar información sobre los aprendizajes procedimentales. Es el instrumento más empleado por el profesorado para evaluar estos aprendizajes.

[...] les explica que van a jugar partidos y que van a evaluar a sus compañeros/as con las hojas de observación. La mitad de la clase observará y la otra mitad jugará. Les explica que en la hoja deben poner la persona que observa y la observada. Divide a los grupos que ejecutan y los que observan de manera que estén equilibrados (DS1: 11/05/2017; Sesión 6; CS1\_1A).

En esta UD ya se están evaluando ellos con hojas de observación, y yo lo que utilizo normalmente también son hojas de observación. Y yo los veo en una situación más o menos abierta, no algo cerrado y en relación a lo que he ido enseñando (DS1).

[...] al final de la UD se hizo una evaluación entre iguales, uno de ellos tiene una hoja de observación el otro practica, hacen la observación del uno al otro y luego yo pongo las notas juntas y hago una valoración con lo que yo también he visto. Antes de esa sesión se prepara una pequeña explicación de lo que se recoge en la hoja de observación, para que todo el mundo entienda lo mismo, y además la hoja de observación está relacionada con los objetivos de aprendizaje de cada sesión, por lo tanto, el alumnado sabe que cuando yo hablo de ser capaz de mantener la posesión del balón hablo de todas las habilidades que hemos aprendido en el día de cómo mantener la posesión del balón, que puede ser proteger el balón, botar bajo, poner el cuerpo, pasar a un compañero que está desmarcado, hacer pases seguros, etc., etc. (DS2).

Vemos que en estos casos se enfatiza mucho la relación de la hoja de observación y su contenido con los aprendizajes trabajados en las sesiones y cómo son cosas que el alumnado conoce. También se ve una perspectiva más dirigida a conocer aspectos relacionados con el juego y no tanto con la ejecución técnica. Esta diferenciación entre el qué se evalúa en Primaria y Secundaria, aunque no es algo que dependa del instrumento de evaluación (este es el mismo), sí depende de la visión que se tiene de qué aspectos se deben abordar en EF. Mientras que en Primaria son aspectos más técnicos, en Secundaria se centran más en elementos sobre cómo abordar el juego. Esto también va a incidir en la forma en que se construyan las hojas de observación, ya que los ítems que se recogerán serán diferentes e incluso será necesario utilizar escalas diferentes.

Por otra parte, en Secundaria, Diego, para evaluar los aprendizajes conceptuales utiliza diferentes instrumentos, como las hojas de reflexión o el examen. Para llevar un seguimiento del proceso de aprendizaje durante la unidad didáctica utiliza las hojas de reflexión sobre el trabajo realizado en clase, que cree también ayudan al alumnado a desarrollar hábitos de trabajo diarios. Como parte de la evaluación final en la unidad didáctica realiza un examen tipo test recogiendo cuestiones sobre la teoría y los aprendizajes conceptuales aprendidos a través de la práctica:

Siempre en todas las unidades didácticas les planteo una hoja de reflexión diaria en la que ellos bueno me cuentan en dos líneas lo que hemos trabajado y desarrollen la expresión escrita, también porque yo he visto que no tienen un hábito de estudio y por lo menos ahí van repasando algo, esa educación física que antes para ellos era una tontería y no estudiaban y se esforzaban en ella porque la tenían aprobada (DS1).

Así evalúo un poquito el aprendizaje diario. Normalmente yo suelo tener mi IPAD y al final del día cuando yo noto algo hago un registro de incidencias, pero... no suelo escribir mucha cosa. [...] (DS1).

Y luego ya sí que les hago una especie de examen tipo test, a la hora de trabajar la teoría para ver que ellos también desarrollan esas competencias escritas con el lenguaje y sobre la parte práctica [...]. (DS1).

Hemos podido comprobar, que los instrumentos que se utilizan para evaluar al alumnado de EF de Primaria y Secundaria, aunque no demasiado variados, sí que se alejan o

empiezan a alejarse de los test de condición física y de habilidad motriz tradicionalmente utilizados para evaluar y calificar al alumnado de la asignatura (Díaz Lucea, 2005). Esto es un comienzo para conseguir que los procesos de evaluación empiecen a cambiar en las clases de EF, pero no hay que conformarse simplemente con que se produzca un cambio en los instrumentos de evaluación empleados, sino también en la finalidad con la que son evaluados los aprendizajes, dejándose de lado la clasificación del alumnado en base a los resultados que consiga, como se ha hecho durante mucho tiempo en EF, utilizando estos test anteriormente mencionados (Velázquez-Buendía & Hernández-Álvarez, 2004).

#### **5.3.2.2.3. Dificultades en la aplicación de la evaluación formativa**

Como se ha comentado, la aplicación de la evaluación formativa por parte de los egresados participantes en esta investigación no se lleva a cabo en su totalidad, ni en todos los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Más bien son pequeños matices que se introducen en las prácticas evaluativas con las que tratan de darle un enfoque alternativo a la misma, alejándose de las formas tradicionales de evaluar en EF, aunque sin conseguir llevar a cabo procesos sistemáticos de evaluación formativa. Por ello, indagamos si en sus intentos por implicar al alumnado o utilizar instrumentos de evaluación diferentes a los habitualmente empleados, les generaba algún tipo de dificultad o negativa por parte de la comunidad educativa.

Diego, por una parte, señala la propia dificultad que para él conlleva desarrollar y llevar a la práctica la evaluación, ser capaz de desarrollar el número adecuado de ítems, de transformar la evaluación en calificación, que no se alargue demasiado en el tiempo, etc.

Tu planteas un sistema de evaluación con un montón de cosas, un montón de ítems... yo me acuerdo mis rúbricas iniciales tenían un montón de ítems, y de repente me daba cuenta que acababa poniendo la nota inventándomela. Y al final a la hora de calificar, me costaba muchísimo y decía es que yo no sé si esto está bien. (DS1).

Yo creo que todavía pierdo mucho tiempo en la evaluación. Era algo que siempre nos hablaban en clase, tampoco puedes tirarte dos días evaluando una determinada cosa. Entonces tengo que encontrar distintos instrumentos o cómo poder utilizarlos, o qué tareas puedo hacer con las que me sea más sencillo evaluar. Al principio cuando yo empecé ponía muchísimos

ítems. Era algo difícilísimo que al final me acababa inventando porque decía esto no me da tiempo a verlo (DS1).

La dificultad para implementar procesos de evaluación formativa es uno de los temas más recurrentes para justificar que no se lleven a cabo. Y, en este caso, Diego está mostrando una dificultad muy normal en los docentes que se están iniciando en la profesión, el ser capaz de ajustar el sistema de evaluación y no sobrecargarlo con el tiempo, ni introducir muchos aspectos a evaluar, etc. Esto no parece algo único de él, sino de cualquier persona que por primera o segunda vez tiene que llevar a una práctica real algo que ha desarrollado a nivel teórico. Por ello, como comentábamos en el apartado de competencias, parece necesaria un mayor periodo de práctica en el que el alumnado pueda implicarse de forma real en todos los elementos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por tanto, en la evaluación.

Otro de los problemas que Diego señala es el propio centro, lo que previamente se haya hecho allí y cómo entiendan y valoren la EF. En su caso, considera que la asignatura de EF tal y como se ha ido desarrollando en el centro no da lugar a introducir estos procesos de evaluación formativa, principalmente porque la asignatura no tiene un reconocimiento como el resto de las materias, devaluando la importancia de los aprendizajes de la misma.

Luego, en este centro, es muy difícil porque no hay esa evaluación formativa previa. Entonces la gente que está aquí dando educación física lleva muchos más años y es complicado romper esa barrera. Se puede ir paso a paso, yo creo que además lo van a reconocer un poquito desde las otras esferas del colegio y también creo que hay que hacerlo muy visual, oye que hemos hecho y publicarlo en el colegio, entonces ya a los otros les pica el gusanillo y dicen ostras a la gente le gusta esto, ¿estará funcionando? Y que lo vayamos viendo. ¿Qué pasa? Que no tienen muy en cuenta los aprendizajes de EF, es que no me dejan suspender a nadie en EF [...]. Pero yo sé, y eso me desmotiva mucho, que una vez lleguen a segundo de la ESO ya no se va a volver a hacer. Entonces, poco a poco intento meter cosas, sí, pero está complicado (DS1).

Como bien apuntaba Diego se debe dar visibilidad a las prácticas evaluativas que se lleven a cabo para que así el centro pueda realizar una verdadera valoración de las mismas, con independencia de la asignatura que se trate. Consideramos que es el propio profesorado el primero que tiene que creer que esas prácticas benefician el aprendizaje del alumnado.

Por último, un aspecto en el que coinciden tanto Diego como Elisa es en la percepción del alumnado sobre este tipo de evaluación y su actitud hacia la misma. Ambos opinan que en general hay alumnos que o no están de acuerdo con el resultado de su participación en la evaluación o que implica mucho trabajo que ellos no deberían realizar:

[...] tal vez algún niño como que no acepta lo que le dices o que no ve que no se está esforzando, que para él está dando el máximo cuando en verdad puede dar más... Tal vez la actitud negativa por parte del alumnado, de no dejarse ayudar, tal vez eso un poquito (DP1).

Para ellos, eso es un coñazo, pero yo creo que también les ha gustado un poco participar en la evaluación de sus compañeros. Su autoevaluación, sé que la hacen cinco minutos antes de clase y poco, pero por lo menos ya llego yo y cuando empiezo la asamblea y con las cosas que han hecho ya tengo ganado algo de tiempo, pero yo sé que para ellos es un coñazo porque no están hechos a ello (DS1).

La opinión que tiene el alumnado, principalmente de Secundaria de que el tener un papel más activo en la evaluación es una molestia más que otras cosas puede deberse a que no es un proceso al que estén acostumbrados, y que como les da más trabajo y requiere de más atención por su parte, prefieren la comodidad de las prácticas tradicionales. Este es un aspecto que se debe trabajar con el alumnado para hacerles ver los beneficios que va a tener para ellos la utilización de este tipo de evaluación frente a la que conocen.

De forma general, podemos decir que los egresados participantes en esta investigación aunque no realizan procesos de evaluación formativa en toda su amplitud ni abarcando en su totalidad todos los aspectos que llevarían al desarrollo de una verdadera evaluación formativa, sí que se aprecia que buscan introducir cambios en sus prácticas de evaluación respecto a las que tradicionalmente se han llevado a cabo, y que tienen, sobre todo en los egresados de CCAfyD, competencias para ponerlos en marcha. En Primaria se aprecia una mayor deficiencia y una falta de preparación para poner en práctica bastantes aspectos de la evaluación formativa.

### **5.3.2.3. Utilización de la evaluación formativa en la formación inicial ¿contribuye a la adquisición de competencias docentes?**

Por último, vamos a abordar los procesos de evaluación formativa en la formación inicial del profesorado de EF. Este punto nos va a permitir conocer cómo se valora que ha sido la evaluación en este periodo y, específicamente, cómo han sido los procesos de evaluación formativa llevados a cabo y los beneficios y utilidad que han tenido para el desarrollo de las competencias de los egresados, y específicamente de la competencia evaluativa.

#### **5.3.2.3.1. Prácticas de evaluación empleadas en la formación inicial**

Durante la formación inicial del profesorado de EF las prácticas de evaluación empleadas por el profesorado universitario son diversas, ya que no todo el mundo tiene la formación necesaria para desarrollar este tipo de práctica o está de acuerdo con ellas. Sin embargo, como hemos visto en la primera parte de esta Tesis, es uno de los aspectos que el EEES recoge que debe utilizarse en las enseñanzas universitarias con el objetivo de conseguir el mayor grado de aprendizaje posible. Por ello, debe valorarse tanto a nivel oficial a través de las guías, como en la práctica docente qué tipo de evaluación está teniendo lugar.

En las guías docentes de ambas titulaciones (Magisterio y CCAFYD) se recoge en la mayoría de los casos la realización de una evaluación continua durante el desarrollo de la materia (en la mayoría con una asistencia mínima a las clases). Sin embargo, la gran parte de las guías docentes no explicita la finalidad de la evaluación. En Magisterio, menos de un 37% de las guías docentes recogen que la evaluación será continua y solamente un 11% que será formativa. El resto no especifican. Este es un porcentaje muy bajo de materias que ya desde el momento de organizar la materia consideran la realización de este tipo de evaluación con su alumnado. Esto condiciona, ya desde el principio, la evaluación que se lleve a cabo en el aula, porque de todas esas materias en las que no se especifica la finalidad de los procesos de evaluación que se van a desarrollar, lo más probable es que todos apuesten por una evaluación de un corte más tradicional. Por el contrario en aquellas que hablan de una evaluación continua, es posible que el profesorado encargado de las mismas aplique procesos de evaluación formativa, pero tampoco deja claro si el seguimiento continuo que se va a llevar tendrá una finalidad formativa o, simplemente, será una forma de recoger evidencias en



diferentes momentos temporales, y por tanto más cercano a una evaluación sumativa. En CCAFYD, lo que nos encontramos no es muy diferente a Magisterio, un 42% recogen que será continua, un 13% formativa y un 45% no especifican, encontrándonos con los mismos inconvenientes que en el caso anterior.

Esto también es percibido por los egresados en ejercicio. En Primaria parece haber una visión más simplificada de las prácticas evaluativas desarrolladas durante su formación inicial, incidiendo que, sí han vivenciado prácticas de evaluación formativa pero principalmente en el último curso de la carrera, en las materias de la especialidad de EF.

[...] sí que ha habido, sobre todo, en EF, en el último año que hicimos EF, la evaluación ha sido como mucho más formativa, podría decir, se tenía más en cuenta tu progreso, cómo participabas en clase, más continua, esto más en las asignaturas de EF. En el resto ha sido más hacer un par de trabajos, examen...(DP2).

En CCAFYD son mayores las referencias a la utilización de formas diferentes de evaluación, pero a la vez, hay una mayor presencia de la evaluación formativa. Los egresados perciben tres formas diferentes de evaluación, la tradicional, la formativa y una entre medias, de gente que “cree” aplicar procesos de evaluación formativa, pero en realidad solo está cargando con trabajo al alumnado sin llevar un seguimiento o dar una retroalimentación del mismo.

Pero también había gente que era como lo de toda la vida, hacía un par de parciales, pero al final era un examen escrito de sabes este contenido a/b/c/d, a/b/c/d y yo no sé expresarme, no sé toda esa perspectiva crítica que me querían enseñar y no me lo han evaluado al final (DS1).

Variadísima. Podía ser opuesta incluso entre profesores del mismo curso. Había gente que buscaba una autoevaluación, que era mucho más coherente con las cosas que intentaba enseñar, y luego había gente que quizá planteaba muchas cosas y al final nos íbamos a un examen de contenidos, que podías saber o no, y tu nota al final era si tú controlabas en lo que te había preguntado ese día. Había mucha variedad (DS1).

Sí, sí, también había gente que quería hacer cosas, pero no sabía, y luego yo cuando hice mis prácticas también lo vi, oye dime que cosas puedo hacer esto, esto y esto... me recuerda a un caso particular de la carrera, que al final acaban pidiendo cosas y no te van diciendo, oye, dámelo ahora y vamos viendo. Sí, que es verdad, sí que vi esa distinción de que había gente

que intentaba ponerte algo que podía haber llegado a ser muy útil, pero como solo te lo evaluaba de forma sumativa, tú eso lo entiendes a posteriori, dices otras, pero si es que yo no he aprendido nada (DS1).

Diferentes, desde sumativa completamente hasta formativa, hasta formativa que no tenía ni idea de lo que era formativa, pasando por calificación dialogada, autoevaluación, auto-calificación (DS2).

En esta diferenciación de formas de evaluación percibidas durante la formación inicial, Diego hace una baremación de las tres formas de evaluación a las que anteriormente nos hemos referido, aportando que aproximadamente la mitad aplicaba procesos de evaluación formativa, y el otro 50% restante se divide entre las otras dos formas de evaluación.

Vamos a decir que el que quiere y puede es un 50%, forma tradicional un 30%, yo he visto dos asignaturas por curso, quizás un 20% , dos asignaturas por curso o tres al principio yo recuerdo, y también he visto ese 20-30% restante de gente, que bueno luego te das cuenta que está ahí a medias, pero al final queda ahí todo muy banal, y no es significativo para mí todo lo que he trabajado aquí, no sé si he llegado a aprender algo, te genera dudas (DS1).

En el planteamiento de los egresados vemos reflejado aquello que previamente hemos visto en las guías docentes, donde había una dispersión en las formas de evaluación a emplear. Además, parece que no existe una continuidad entre materias del mismo curso y, que el propio profesorado podría no tener muy claro qué es eso de formativa y cuáles son los requisitos para que una evaluación de esas características se lleve a cabo. Esta imprecisión puede llevar a que se pongan en marcha procesos evaluativos no del todo adecuados para conseguir un mayor aprendizaje, y que al final lo que consigan sea generar un rechazo por parte del alumnado ante los procesos de evaluación formativa.

Los argumentos expuestos por nuestros protagonistas nos hacen pensar que en CCAFYD puede haber una mayor implementación de procesos de evaluación formativa que en Magisterio, aun a pesar de que esta última es una titulación con un carácter mucho más pedagógico que la primera y que la formación va única y exclusivamente dirigida a la formación de maestros que en su día a día se van a tener que enfrentar a cuestiones de este tipo. Quizás, la falta de formación del profesorado universitario en nuevas metodologías y

nuevas formas de abordar con su alumnado los procesos de evaluación sea lo que lleve a que estos procesos no se apliquen tanto como consideramos que se debería hacer en el contexto de la formación inicial del profesorado.

#### **5.3.2.3.2. La evaluación formativa en la formación inicial**

En este apartado vamos a analizar los diferentes aspectos de la evaluación formativa en la formación inicial del profesorado de EF, para conocer de forma más detallada qué prácticas concretas se desarrollan durante este periodo. Esto nos servirá en primer lugar, para analizar si la forma en que han sido evaluados es formativa o no, y en segundo lugar, como esto ha incidido en su aprendizaje, en el desarrollo de sus competencias docentes.

- **Utilidad para la adquisición de competencias**

Para comenzar abordaremos qué tipo de evaluación los egresados consideran más importante para la adquisición de las competencias docentes. Entre las diferentes formas de evaluación vivenciada, los egresados coinciden en que aquella evaluación que les requiere un trabajo diario y que va acompañada de un seguimiento por parte del profesorado es la que les ha resultado más útil durante la formación inicial para desarrollar las competencias docentes:

Es que creo que para aprender hay que trabajar, entonces lo que para la mayoría de mis compañeros resultaba un aburrimiento, un jolín, ya nos quiere volver a ver, para mí era como se está implicando en mí, quiere que aprenda. Cuando ves a un profesor que quiere lo mejor para ti y que te quiere enseñar, dices jolín quiero ser así (DP1).

[...] yo me desmarcaba de eso y aprendía mucho más y consideraba que era mucho más justo una evaluación en la cual yo trabajaba de forma diaria, tenía que hacer un montón de sesiones, llevarlo a la práctica para ver la realidad de esto o no de sesiones, de ejercicios, dividirnos, coordinarnos... Eso es lo que me gustaba más y lo que yo creo que es más útil para desempeñar mi profesión (DS1).

Elisa y Diego coinciden en que es necesario un trabajo continuo y de forma diaria, aunque eso suponga que el alumnado tenga que trabajar más, ya que eso les permitía aprender más y desarrollar aprendizajes útiles para su labor profesional. Pero, todo este trabajo, coinciden los egresados, necesita no solamente de un seguimiento por parte del profesorado,

sino también de un feedback que les permita conocer cómo lo están haciendo y qué tienen que hacer para mejorar lo hecho.

[...] en la que el profesor lleva un seguimiento, te da feedback todo el rato, te añade cosas que a lo mejor tú no habías pensado, pensar de qué te estás pudiendo olvidar, te hace que investigues más, profundices más, por supuesto de esa forma se aprende muchísimo más (DP2).

Pues de forma continuada, teniendo un registro de esa forma y una evaluación continua, un feedback continuo, que te fuera encauzando en todo momento [...]. Tengo una entrega parcial, hay una revisión o lo entrego todo, pero hay una revisión y me dicen por qué esto, por qué esto... y además siempre generándome interrogantes, y de esos interrogantes era de lo que al final yo iba aprendiendo y he alcanzado una mejor nota porque yo sabía más de eso [...]. De la otra forma podía ser que sí o que no en función de que le gustase a la persona porque solo lo evaluaba una vez y no aprendías nada y él creía que quizás sí que aprendías (DS1).

Porque cuando yo me planteo un aprendizaje, o cuando cualquier persona se plantea un aprendizaje a mí no me sirve de nada que me digas eres perfecto, porque nadie es perfecto, porque nadie es un patán, lo que vale es que me digas que he hecho bien y qué mal y qué puedo hacer para mejorar. La evaluación sumativa no implica ningún tipo de reflexión, ni implica realmente un juicio inmediato y la evaluación formativa implica una reflexión y un diálogo porque realmente el objetivo es mejorar el proceso, tanto de aprendizaje como de enseñanza tanto el proceso en general (DS2).

Como vemos, la reflexión sobre el propio aprendizaje y el trabajo realizado es uno de los aspectos que los egresados más valoran, porque ser conscientes de esos aspectos les va a ayudar a aprender más. Sin embargo, a pesar de valorar de forma muy positiva la evaluación formativa para el aprendizaje, Adrián no descarta la utilización de la evaluación sumativa en alguna asignatura, que por las características de la misma considera sería más apropiada.

Y también he de decirte que, en asignaturas como anatomía, fisiología, biomecánica, me parece genial que haya evaluación sumativa, porque son asignaturas que no hay más. El cuerpo tiene los huesos que tiene, se llaman como se llaman y están donde están, no hay más. No hay más tu tía. Entiendo que realmente no es que una sea mala o buena, sino que hay que ver dónde se utiliza cada una (DS2).

Esta percepción es bastante acertada, no todo puede ser evaluado de la misma forma, pero el hecho de que se realice una evaluación sumativa al finalizar el proceso para valorar el grado de adquisición de los aprendizajes, no quiere decir que no se haya podido llevar a cabo durante el proceso una evaluación formativa que haya ayudado al alumnado a alcanzar un mayor grado de aprendizaje y que pueda plasmarlo en esa evaluación sumativa final. Por otro lado, la propuesta que hace Adrián, sobre cómo evaluar cada contenido, hace referencia más bien a qué tipo de competencias se quieren evaluar (de conocimiento, de reflexión, etc.), y qué instrumento se va a utilizar para ello (examen tipo test, de desarrollo, diario reflexivo). No tendría mucho sentido querer evaluar la capacidad del alumnado para reconocer los diferentes músculos del cuerpo y dónde se encuentran, y posteriormente, utilizásemos para ello un diario reflexivo, cuya finalidad está más relacionada con las experiencias vividas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es muy importante reconocer que no todas las competencias pueden ser evaluadas con los mismos instrumentos, o con los mismos criterios, pero eso no quiere decir que el proceso de evaluación pierda su carácter formativo, buscando siempre que el alumnado consiga un mayor y mejor aprendizaje.

El profesorado universitario también destaca que el papel que juega la evaluación formativa en la mejora del aprendizaje del alumnado es un aspecto fundamental para que lo utilicen en sus asignaturas. Tanto los docentes de Magisterio como de CCAFYD muestran que de esta forma la evaluación se convierte en una forma de aprendizaje evitando que tenga un carácter sancionador.

[...] la evaluación se entiende como una forma de etiquetar o puntuar a los estudiantes y la evaluación formativa es como una herramienta que convierte la evaluación en una forma de aprendizaje, así que para mí es fundamental llevarla a cabo (DU\_3).

El profesorado universitario también destaca un aspecto que ha sido remarcado anteriormente por los egresados, referente a esta forma de evaluación supone un mayor trabajo y esfuerzo por parte del alumnado, y, por tanto, es necesario hacerles entender cuáles son los beneficios de utilizar este tipo de evaluación en sus asignaturas.

[...] por supuesto el objetivo final es que aprendan, porque al final esto supone un trabajo extra bastante arduo para que ellos aprendan más o al menos ellos lo manifiestan así en los procesos de evaluación [...] (DU\_2).

Lo primero es intentar desde el principio hacerles entender que la evaluación no sirve para juzgarles, sino para que ellos aprendan y en todo momento plantear una evaluación que les ayude a mejorar, que no solamente destaque lo que tienen mal sino que además les ayude a mejorar lo que a lo mejor aún les queda por aprender (DU\_3).

Cuando el alumnado es consciente de que todo aquello que está realizando va a tener una utilidad para su aprendizaje y para el desarrollo de las competencias de la asignatura, la forma de abordarlo y enfrentarlo de la mayoría del alumnado cambia.

Como hemos visto, el aprendizaje se resalta como el aspecto más importante al que contribuye el empleo de la evaluación formativa, e incluso el propio alumnado reconoce el valor que tiene durante su formación la utilización de estos procesos y cómo al final, a pesar de que han supuesto más trabajo para ellos, les han ayudado a aprender más. Por ello, se perfila como un elemento muy importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje para que el alumnado universitario adquiera las competencias necesarias para poder desarrollar posteriormente su labor profesional en las mejores condiciones posibles.

A continuación vamos a pasar a analizar cada uno de los aspectos que consideramos importantes dentro de los procesos de evaluación formativa para conocer cómo se han desarrollado estos, si hay algún margen de mejora en los mismos, o cuáles de estos se consideran más importantes para contribuir a un mayor aprendizaje.

- **Momentos de la evaluación**

En este apartado vamos a considerar los momentos de la evaluación. Específicamente cuál es el objetivo de la evaluación que se realiza en cada momento. Con esto, podremos conocer, al igual que cuando hemos tratado la evaluación en las clases de EF de Primaria y Secundaria, de forma detallada cómo se abordan los diferentes aspectos que forman parte de un proceso de evaluación formativa.

- **Compartir lo que se evalúa**

Comenzaremos valorando si durante los procesos de evaluación formativa de la formación inicial del profesorado de EF se comparten los objetivos de aprendizaje con el alumnado al comienzo de la asignatura y qué beneficios tiene esto para el desarrollo de las competencias.

Diego, valora como un aspecto muy importante para el aprendizaje conocer qué es lo que se quiere de él al finalizar la asignatura. Es decir los objetivos de aprendizaje o los indicadores con los que se le va a evaluar, ya que eso le permite centrarse en qué es lo que debe aprender en esa materia.

Tu nota iba muy relacionada con tu trabajo, tú sabías, ostras que yo desde el principio ya sé lo que me van a evaluar, qué es esto. Ya sé lo que me van a preguntar, pero entonces ¿qué es esto, me lo estudio? Y dices luego, pues es verdad, es útil, porque yo ya sé lo que tengo que aprender (DS1).

Este aspecto también es destacado por parte de los docentes universitarios. Especialmente resaltan la utilidad de que el alumnado conozca los criterios con los que se les va a evaluar al principio de la asignatura para que sepan así qué se espera que aprendan en la materia y se centren en eso y no en otros aspectos que no son fundamentales.

[...] a partir de esa evaluación previa, yo establezco los contenidos de la asignatura y les digo lo que quiero que aprendan, por lo que aunque no les dé rúbrica como tal ellos saben lo que tienen que aprender de cada bloque (DU\_3).

Inicialmente en el contrato se les presenta la rúbrica para que les guíe en torno a las cosas que posteriormente tienen que evaluarse. [...] Y yo eso sí que es una cosa que les digo, miradla, revisadla por si hay que negociarla, pero muchas veces ellos no son conscientes de lo que supone una rúbrica de evaluación porque es lo que va a guiar todo su trabajo. Al final tú lo que vas a evaluar son todos los ítems que están en esos apartados de la rúbrica. Sin embargo, cuando llegan al final te dicen “ah, claro, si yo hubiese sabido que lo que ibas a evaluar era esto pues hubiese cambiado algo antes de hacerlo”, entonces, ese apartado de rúbrica conviene retomarlo, no en un primer momento, sino a lo largo del desarrollo de la asignatura, sobre todo cuando ya están implementando alguno de los instrumentos, para que sean conscientes de lo que se solicita realmente (DU\_2).

Uno de los aspectos que se destaca aquí por parte del profesorado universitario es que esos objetivos o criterios de evaluación no deben compartirse únicamente al comienzo del proceso, sino que deben volverse a tratarse durante el desarrollo de la asignatura para que el alumnado siempre tenga presente qué es lo que se espera de ellos. Muchas veces, no incidir durante el proceso en los criterios importantes que deben tener en cuenta, puede llevar a que

el alumnado pierda el foco de atención de lo relevante del aprendizaje. Aunque, se observa que a medida que el alumnado va avanzando en los cursos de la titulación tiende a ser más responsable de su propio aprendizaje y autónomo, no necesitando un constante recordatorio por parte del profesorado de estos criterios.

Parece que el hecho de compartir de una u otra forma lo que se espera que sepan al finalizar la asignatura se valora como un aspecto importante por parte de los docentes universitarios y como un aspecto útil por parte de los egresados, sin embargo, no se destaca de manera sobresaliente su utilización a lo largo de la formación inicial. Son pocas las referencias que se hacen a ello cuando entrevistamos a los egresados y, por tanto, a pesar de mostrarse como un elemento de utilidad para conseguir desarrollar en mayor grado los aprendizajes, no parece que sea una práctica que se utilice habitualmente.

- **Feedback**

Un aspecto fundamental que se destaca como relevante para conseguir que la evaluación esté al servicio del aprendizaje es proporcionar feedback al alumnado sobre cómo está siendo su proceso. Los egresados consideran que es fundamental para que se produzca un aprendizaje más profundo y duradero. Sin embargo, no son muchas las referencias que nuestros informantes hacen al empleo del feedback.

En algunas te puedo decir totalmente sí, a lo mejor tuvimos como cinco tutorías antes de entregar el trabajo, todo el rato te estaban dando feedback, podías mandarles e-mails a esos profesores, en algunas sí. En otras no. No fue en muchas. Sobre todo, en la parte de EF (DP2).

Hemos podido ver que uno de los aspectos que más se ha destacado sobre la evaluación formativa, es el importante papel que juega el feedback para lograr el aprendizaje. Sin embargo, parece que su utilización no es tan frecuente como debería darse para que se pueda conseguir desarrollar todas las competencias de la titulación en el mayor grado posible.

Y, nuevamente, cuando sí que se percibe que este feedback ha sido utilizado, el alumnado valora como mucho más productiva la asignatura en lo que a aprendizajes se refiere:

[...] en último año, en la especialidad, hubo una profesora en iniciación deportiva que estaba súper pendiente del alumnado y de los grupos de trabajo, y de que si hacías un trabajo que se



podía mejorar se ponía en contacto contigo, vamos a ver cómo mejorar esto, te doy la opción de que me lo repitas, de ver por donde puedes tirar, y eso al principio era como joer ya nos quiere ver la profesora otra vez, pero luego te lo tomas de forma que dices joe, me está enseñando a mejorar mi trabajo. Y luego al ver que la profesora se implicaba en ti, tú te implicabas en ella, y eras tú quien le pedías tutorías para decirle mira por dónde voy. ¿Me explico? Y ella no te preguntaba la nota que te merecías al final, pero la nota que te ponía era justa, porque llevaba una evaluación. (DP1).

Sí que se evaluaba el trabajo y el examen, pero a lo mejor para hacer el trabajo habías ido a cinco tutorías, cómo te comportabas tú en relación al trabajo que tenías que hacer, el interés, si habías hecho caso de las sugerencias... Al haber tanto feedback hay muchos más indicadores y muchas más cosas que evaluar (DP2).

El propio profesorado universitario entrevistado valora el feedback como un elemento fundamental para mejorar el aprendizaje del alumnado durante el desarrollo de sus asignaturas, y muestran su empleo durante las mismas de diferentes formas. Además, valoran cómo el alumnado lo ha utilizado para mejorar aquellos aspectos sobre los que se les han hecho observaciones o apreciaciones.

Lo que sí voy utilizando son todos los feedback que yo doy, trato de no utilizar la calificación durante el proceso y sí basarme más en recomendar al alumnado mejoras para poder hacer los trabajos (DU\_1).

Y yo luego tengo en mi diario reflexivo, hay una parte del diario donde yo voy anotando todo lo que voy corrigiendo a cada alumno, más que nada para valorar si la próxima vez que le vuelvo a corregir un trabajo o que vuelvo a oír en los debates de clase, o en las presentaciones que se hacen en clase alguna cosa que ya hemos corregido o comentado, pues o volver a incidir para toda la clase o a incidir para esa persona (DU\_1).

Pongo varias entregas, después de 2-3 temas y me entregaban alguna actividad individual, grupal, y se la devolvía con que cosas estaban bien y qué cosas necesitaban mejorar, para que me devolviesen un comentario de esa evaluación que yo les había hecho (DU\_3).

Los egresados por su parte, también valoran la necesidad de tener ese feedback, en ciertas situaciones donde no se ha dado, como es el caso del practicum y cuando el alumnado hace sus propias sesiones y unidades didácticas.

Pero tú preparas una UD para un contexto que tú le has dicho, que puede no ser ese, y te lo preparas y lo haces, pero luego, no sé, el llevarla a cabo, me faltaría un feedback de oye, sí, yo me estoy evaluando y estoy siendo crítico conmigo mismo, pero alguien externo que venga del cole, que lo vea o lo grabemos y me diga esto con todo lo que has aprendido podrías hacerlo de esta forma (DS1).

Sin embargo, el profesorado universitario señala que no es sencillo llevar a cabo procesos de evaluación formativa y dar feedback a todo el mundo, en todas las situaciones y de la misma calidad. Por eso en muchas ocasiones, principalmente debido al alto número de alumnos en las clases, tiene que buscar estrategias para llevar a cabo la evaluación formativa. Entre estas estrategias, está dar feedback a través de los trabajos que se realizan de forma no presencia, facilitar al alumnado que quiera revisar su trabajo el poder hacerlo o realizar correcciones generalizadas en clase que puedan servir de ayuda a todo el alumnado.

Dentro de la forma de evaluar para mí depende mucho, que es una de las peleas que hay habitualmente dentro de la evaluación formativa, del número de alumnos y alumnas que haya en la clase [...] la idea es, que o bien con feedback personales o correcciones que se hagan con los trabajos que se hacen no presenciales, y se hacen en clase co-evaluaciones, en principio correcciones generales, el alumnado vaya pudiendo hacer un portafolios, lo que sería un proceso formativo para él o para ella relacionado con valorar cómo está consiguiendo el aprendizaje (DU\_1).

[...] aquí no se establecen tutorías específicas de retroalimentación o feedback, el alumno puede en cualquier momento mandar el trabajo en el caso de que quiera una revisión, pero como máximo establecemos dos revisiones previas a la entrega que no son obligatorias son optativas. [...] No la ponemos obligatoria, porque consideramos que el volumen de alumnos es tan alto que es inviable hacer revisiones obligatorias (DU\_2).

Las alternativas que el profesorado plantea sobre cómo poder llevar a cabo procesos de evaluación formativa a pesar de las dificultades encontradas, como el alto número de alumnos, parecen adecuadas para salvar este obstáculo, pero siempre teniendo en cuenta la pérdida de calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje por no poder llevar a cabo una atención individualizada. Aunque el número de alumnos que hay por clase es un tema que se ha tratado en numerosas ocasiones cuando se trata de metodologías y formas de evaluación alternativas, todavía no es un aspecto al que se haya dado respuesta desde la administración,

considerando en muchos casos que con un grupo de 100 personas pueden plantearse este tipo de procesos evaluativos y llevarlos a cabo con garantías de calidad, cuando en la realidad, esto no es así y solo dificulta la puesta en marcha de verdaderos procesos de evaluación formativa.

- **Participación del alumnado**

El siguiente aspecto a tratar en nuestra valoración, es la participación del alumnado en la evaluación. Como hemos dicho previamente este es un aspecto que aunque se considera posible que se dé, no suele ser así. Conocer cómo se vivencia y valora esto por parte de los egresados y el tipo de prácticas que se han llevado a cabo nos ayudará a conocer si es un aspecto que ellos hayan podido aprender a través de sus vivencias en la formación inicial o no.

Valorando las guías docentes, en lo referente a la participación del alumnado en la evaluación y la calificación, encontramos que en general algunas de las guías docentes reflejan esta posibilidad, aunque son pocas. Tanto en Magisterio como en CCAFYD aparecen en muy pocas ocasiones referencias a la participación del alumnado en la evaluación o calificación (en menos de un 20% de las guías), hecho que se ve apoyado por la opinión de las egresadas de Magisterio, que consideran que la participación del alumnado no es una práctica que se haya desarrollado de forma habitual:

Recuerdo alguna vez concreta que sí que lo hicimos, pero no ha sido una cosa que hemos hecho varias veces. Alguna vez sí que en alguna asignatura nos intercambiamos los trabajos y los tuvimos que valorar, pero te estoy hablando de una cosa muy anecdótica (DP2).

Elisa, por su parte, pone ejemplos específicos donde se les ha permitido participar, aunque considera que la forma en que se ha desarrollado esta participación no ha sido la más adecuada, recayendo toda la responsabilidad en el alumnado sin una supervisión del trabajo por parte del profesorado y una valoración paralela del mismo por su parte para evitar comportamientos abusivos por parte del alumnado.

Sí, el primer año de carrera tuvimos una profesora en teoría y política que sí que nos dejaba ponernos la nota al final que nosotros pensábamos, pero luego hubo mucha disputa entre la clase porque la profesora no dijo lo que teníamos que evaluarnos, entonces mucha gente que

no había trabajado y no se había esforzado lo más mínimo, te encuentras que se ponen sobresalientes, notas bastantes altas y luego la gente que ha trabajado, que es honesta con sí misma, se pone la nota que piensa y dices, oye esto está bien, y luego ves las evaluaciones finales, como que la profesora no ha llevado un seguimiento del alumnado y se conforma con lo que dice el alumnado, pone al chico o la chica que no ha hecho nada el 9 que se ha plantado (DP1).

Es decir, tú puedes llevar esta evaluación a cabo, pero si tú también pones de tu parte. Es decir, no como yo soy el profesor, yo me limpio las manos, al final de curso que se pongan ellos la nota, pero yo no llevo ninguna progresión de ellos (DP1).

Esta forma de fomentar la participación del alumnado no es bien recibida por los egresados. Consideran que da lugar a prácticas poco éticas por parte de algunas personas que no tengan un criterio objetivo sobre su desempeño y que solo les importe la calificación de la asignatura. Además, que el profesorado universitario desarrolle procesos de auto-calificación que dejan tan libremente al alumnado establecer su calificación sin un juicio crítico o una valoración del trabajo en torno a criterios de evaluación, convierte a esta en una práctica poco o nada formativa, y da la sensación que solo busca quitarse trabajo y responsabilidades por parte del profesorado. Por ello, parece que para que la participación del alumnado tenga un carácter formativo y contribuya realmente a su aprendizaje, deben existir unos criterios previamente establecidos para evaluar y calificar la tarea, y un seguimiento del profesor para evitar que las calificaciones puestas por el alumnado puedan no ser acordes con la calidad del trabajo realizado, tal y como se comentaba anteriormente.

[...] también en 4º año, en didáctica de la educación física la evaluación era igual que la del primer año. El profesor nos dijo ya de antemano, los primeros días de clase, que al final de la evaluación nos íbamos a poner nosotros la nota conforme hubiéramos trabajado, pero él sí que nos dio a principio de curso la hoja con lo que valía cada trabajo, cada lectura, si hacías esto tenías un punto, si hacías este trabajo tenías dos, si leías este libro tenías tres, y así hasta llegar a la máxima nota. Entonces al final del curso, tenías que entregarle el dossier con todo lo que habías trabajado y entonces tu nota sí que era justa porque tú sabías lo que habías trabajado. Pero luego el docente al no llevar la evaluación de ver qué vas haciendo, para mí dio demasiada confianza porque mucha gente hacía las cosas pero no estaban corregidas, igual que para mí, mi dossier sinceramente era de los más completos, de los más currados, teniendo todo, lo que alguien entregaba con todo no era ni la mitad de esfuerzo que yo había

hecho y eso el profesor no se había sentado con nosotros, lo que te he dicho antes, no nos había dado un feedback, no nos había dicho qué teníamos que mejorar de esto, de lo otro... (DP1).

[...] lo que choca es eso, que llegas al final de la evaluación, yo con mi dossier súper bien presentado que tenga una buena presencia, un buen trabajo, porque yo pensaba que la nota que yo me pusiera, porque tenías que salir delante de la clase a exponer tu nota, digo pues yo luego le daré mi dossier, me lo corregirá y verá que estoy en lo cierto. Llego allí, llegamos a la evaluación, le das el dossier, ni lo abre, porque es que ni lo abre, y es eso, que yo creo que da muchísima confianza en el alumnado cuando tú también tienes que llevar una evaluación del alumno (DP1).

El dejar toda la responsabilidad de la evaluación y la calificación en el alumnado sin unos criterios establecidos podría entenderse como que el alumnado ya sabe todo lo que tiene que saber de la asignatura y por tanto es capaz de establecer por sí solo sin el apoyo del profesorado los criterios de evaluación o calificación, aspecto que parece bastante difícil que sea así; o, por otro lado puede ser una forma de decir que se lleva a cabo una evaluación formativa o innovadora, pero en el fondo lo que refleja es que existe un desconocimiento de qué es esto, cómo se hace y cómo se debe utilizar para mejorar el aprendizaje del alumnado. La idea de que son necesarios unos criterios establecidos previamente para que el alumnado pueda participar de su evaluación y a la vez mejorar su aprendizaje, está de acuerdo con la línea seguida por otros autores (Silva & López-Pastor, 2015), y ha mostrado ser uno de los factores para que estos procesos se puedan desarrollar de la forma más adecuada y objetiva posible.

En CCAFYD, la percepción de los egresados difiere de la anteriormente mostrada. Estos sí que consideran que han podido participar de su evaluación o en la de sus compañeros en diversas ocasiones.

Sí, sí. En varias materias, además, recuerdo varias que yo me autoevaluaba y luego co-evaluábamos a nuestros compañeros, sí, eso sí que se realizaba bastante (DS1).

Pues casi todas, menos anatomía, fisiología, fisiología del ejercicio, historia de la AF y el deporte, en las demás más o menos me he evaluado a mí mismo, a mis compañeros... por lo menos evaluarles, no calificarles, pero si evaluarles (DS2).

Sobre la forma de llevar a cabo esta participación, en el caso de CCAFYD, los egresados coinciden en que sí se han utilizado indicadores de evaluación o rúbricas donde se establecían previamente esos criterios de calidad de los aprendizajes, lo que les permitía tener una guía para poder valorar cómo están desarrollando su aprendizaje. En este caso, Adrián habla de la utilización de rúbricas de evaluación en un gran número de asignaturas, instrumento al que valora de gran importancia para que la participación del alumnado sea lo más ajustada a unos criterios previos:

[...] yo creo que casi siempre había una rúbrica incluida, o yo tengo el recuerdo de haber visto o sufrido muchas rúbricas. Son un coñazo, pero realmente lo hacen muy justo, porque no es lo has hecho bien o mal, sino, si has hecho esto, esto y esto, está bien. Entonces, claro, realmente si me dices, ¿cómo los has hecho?, pues te voy a decir bien, pero si me das una rúbrica y me dices hacerlo bien es esto, hacerlo muy bien esto, hacerlo mal esto, hacerlo regular esto... (DS2).

La utilización de unos criterios que guíen al alumnado es un aspecto destacado también por el profesorado universitario. A través de una escala donde deban marcar cuál consideran que es su puntuación y del trabajo de los procesos de evaluación con ellos, tratan de conseguir sus valoraciones se acerquen lo máximo posible a la que el propio profesorado establecería.

[...] me doy cuenta de que la autoevaluación y la co-evaluación es más adecuada, porque en grado hay que trabajar mucho, porque no están acostumbrados y hay que dejar de lado amiguismos o manías que tengan a compañeros, pero en cambio en máster sí que es algo fiable, de hecho, se suele acercar bastante a lo que yo evalúo (DU\_3).

[...] esto es la co-evaluación de ellos a otros compañeros. Aquí les pongo qué aspectos tienen que co-evaluar y tienen que poner una puntuación del 1 al 10, y luego hay otro tipo de co-evaluación que es la evaluación de mi grupo de trabajo y tienen que marcar del 1 al 5 varias cosas que hay aquí, y en autoevaluación también hay varias cosas que tienen que poner (DU\_3).

El establecimiento de estos criterios como hemos venido diciendo, se valora como fundamental en los procesos de participación del alumnado, para saber realmente cuáles son los aspectos en los que debe centrar su atención y evitar que lo que se evalúe sea algo diferente a lo que se pide. En ocasiones, incluso, como apunta Diego, no solo ha sentido que

haya podido participar de la evaluación en este sentido, sino también en la elaboración de los porcentajes de los diferentes instrumentos de evaluación de la asignatura:

Hay gente que además te ha dejado proponer tú los porcentajes, que para ti era algo chocante al principio, igual que aquí, pero al final de acabas haciendo a ello (DS1).

Este aspecto es respaldado por el profesorado universitario que también cuenta situaciones donde el alumnado participa en el establecimiento de los criterios de evaluación para alguna de las tareas que se proponen en la asignatura.

[...] entonces una de las cosas que primero acordamos es que son los criterios de calidad de poder debatir, y eso también lleva un proceso, y ahí sí que he utilizado lo que podría llamarse una rúbrica para valorar en los cuatro meses que el alumnado tiene que hacer un proceso de lo que son también las intervenciones (DU\_1).

Fomentar la participación del alumnado en este aspecto también puede tener un beneficio sobre su proceso de aprendizaje, ya que les hace ser conscientes de los principales objetivos de la asignatura y de los aspectos más relevantes a desarrollar en la misma, y a la vez ayudarles a desarrollar competencias relativas a la programación y al establecimiento de criterios de evaluación que posteriormente podrían poner en práctica con su alumnado.

Por todos estos aspectos, ambos egresados de CCAFYD creen que sí que “se les ha enseñado” como desarrollar la autoevaluación o la co-evaluación para poder hacerla en las asignaturas que la incluían durante su formación inicial.

Entonces, yo sí que he sentido que nos han enseñado a co-evaluar y a evaluar, y de forma progresiva (DS1).

Bueno eso se podía ver mucho con gente que te daba dos materias, en un curso una y en otro otra. Entonces decías, ostras, mira cómo ha ido variando esto. Yo creo que es gente que ya se lo planteaba y decía bueno en esta primera materia vamos a intentar que tal, que tal. Pero luego yo recuerdo algún docente que era a mi manera, y así. Pero yo creo que en general a lo largo del grado había una progresión, en cuestión a menos autoevaluación, más coevaluación e ir aumentando todo eso (DS1).

Adrián, también cree que ha existido esta progresión, aunque no ha tenido una consistencia a lo largo de los cursos.

[...] una progresión a lo largo de los cursos, desde el profesor tomando una gran parte de la evaluación al principio hasta el alumnado haciéndolo. Es cierto que esa progresión existe, pero no es consistente a lo largo de todos los cursos. A lo largo del primer curso, no todos los profesores hacen lo mismo, en segundo tampoco, en tercero tampoco... por tanto, se hace complicado como realmente evaluarlo. Luego nos ponemos en el caso del profesor evalúa, el compañero evalúa o yo me evalúo, y luego el profesor decide, pero realmente eso no es formativo, porque yo como profesor estoy tomando todo el control sobre la evaluación, porque yo voy a tener la última palabra (DS2).

La progresión a la hora de dar un papel activo al alumnado en su propia evaluación y calificación (o en la de sus compañeros) parece otro aspecto de gran relevancia para que estos procesos se desarrollen de forma adecuada. Es decir, es un proceso que se debe ir enseñando, e ir dando cada vez más responsabilidad al alumnado, y que ellos mismos asuman el control de su proceso de evaluación. Solo así se conseguirán desarrollar procesos de autorregulación adecuados donde el alumnado cada vez sea más capaz de detectar los criterios para valorar lo que esté haciendo e ir regulando su ejecución o aprendizaje en base a los mismos. Sin una base y un aprendizaje en progresión será difícil que sean capaces de detectar estos criterios y aplicarlos adecuadamente.

Muy relacionado con lo visto hasta este momento sobre los procesos de participación del alumnado en la evaluación y la calificación está un aspecto que Adrián resalta y que cree que se produce muchas veces cuando no hay un seguimiento también por parte del profesorado. En este caso, en relación con la co-evaluación, opina que el compañerismo o el “colegueo” puede desfigurar la finalidad de este tipo de prácticas y llevar al alumnado a aprobar a un compañero, aunque este no haya realizado la parte que le tocaba en el trabajo o su trabajo no tenga la calidad requerida.

También es cierto, que a veces, existe ese compañerismo de cómo voy a suspenderle, cuando realmente el grupo con el que estabas hablando no había hecho nada, no había propuesto un trabajo de calidad, y creo que falta a lo mejor madurez mía y del equipo, me refiero de toda la clase. Para entender que si te suspendo no es porque te odio o me caigas mal, sino porque quiero que aprendas. Y entonces tú, como persona madura que eres, dices pues me parece bien. Me ha suspendido, pero voy a esforzarme para la próxima vez y voy a enterarme del concepto que se me ha escapado antes para hacerlo bien y aprobar la asignatura o sacar buena



nota en la asignatura. Te encuentras con compañeros que no son tan maduros y que solo quieren sacarse el título (DS2).

Y, también pone de manifiesto el problema que se presentaba en Magisterio, como cuando el proceso de autoevaluación o auto-calificación no está guiado por el docente puede llevar a que el alumnado se valore a sí mismo como quiera y se aproveche de la situación.

Pues había dos tipos, estuvo una auto-calificación, que fue bastante gratificante porque hubo gente bastante responsable que se evaluó acorde al trabajo que había hecho e incluso se evaluó de menos. Lo cual me parece justo porque es una evaluación que te haces tú a ti mismo. Y personas que se evaluaron de más, sabiendo que eso no iba a tener ninguna consecuencia, nadie iba a juzgarlo. Por otro lado, pensado como alumnado de secundaria y de universidad, si no hay madurez para hacer una co-evaluación adecuada como lo va a haber para hacer una autoevaluación (DS2).

Este tipo de prácticas en muchas ocasiones ocurren porque el profesorado no lleva el seguimiento del que hemos venido hablando, y no es consciente que la valoración que se está haciendo de una persona no se ajusta a los criterios establecidos en la asignatura. Por ello, es necesario concienciar al alumnado de la importancia que tiene en estos procesos realizarlos dejando de lado los amiguismos, y concienciándoles de que con esas prácticas no están beneficiando a nadie porque el hecho de que sus compañeros tengan esa nota no quiere decir que hayan aprendido nada en la asignatura, aspecto que podrá perjudicarles en su futuro laboral.

Adrián plantea que la mejor forma de evitar estos problemas, pero a la vez dar protagonismo al alumnado puede ser la calificación dialogada entre el profesorado y el alumnado. Justificar ante el profesor la nota que se concede (ya sea a uno mismo o a un compañero), sabiendo que, si esa nota no está acorde con la calidad del trabajo realizado en base a los indicadores propuestos, no se mantendrá.

[...] lo que habría que hacer es que el profesor que sería el moderador y el alumno evalúan y si hay un conflicto entonces se produce un dialogo. Y tienen que dialogar durante un tiempo hasta que llegan a un punto de acuerdo. Hay que aportar qué evidencias tengo yo para decir que este señor tiene un 7 cuando el profesor dice que tiene un 5. Y realmente, claro el compañerismo ya no funciona. Se acabó el compañerismo. Porque realmente no me juego mi

nota, pero voy a tener que sentarme delante del profesor y justificar por qué pongo un 7 o un 5, porque claro tengo que entender. Y eso estaría muy bien acompañado de una rúbrica, si estaría muy bien. Porque realmente te especifica donde estás, demostrando en qué nivel estás en ese momento (DS2).

[...] entonces el hecho de que haya profesores con calificación dialogada en que la nota se pone de forma conjunta, pero luego realmente es auto-calificación porque el profesor mantiene casi la nota que tú te has puesto, pues es bastante positivo. Tú no te pones mucha nota por miedo a que te la baje porque el profesor tiene derecho a hacerlo, pero realmente te estás calificando tú. Yo creo que esta es la forma más adecuada porque pone una limitación a esa tendencia a la especie humana de aprovecharse de las circunstancias (DS2).

En algunas de las asignaturas donde se desarrolla evaluación formativa la evaluación dialogada es un aspecto que se tiene en cuenta. El profesorado universitario utiliza formas de calificación en este caso donde no tiene únicamente en cuenta su nota o la establecida por el alumnado, sino que toma en consideración todas las calificaciones realizadas: tanto la del propio docente, como las co-calificaciones, como las auto-calificaciones; dándoles a todas las notas el mismo peso en la nota final. Sin embargo, cuando considera que el alumnado se está otorgando una calificación que no es la que le corresponde, no se permite que esa nota se mantenga, sino que el profesorado es el que toma medidas para reconsiderarlas, como en el caso que aquí se recoge.

[...] para calificar cuando se trabaja con calificación por parte del profesor, co-calificación y calificación en grupo, yo emito mi calificación, cuando hay co-calificación cojo la del alumnado que ha realizado la observación o del grupo y la auto-calificación del alumno y luego si hay calificación de grupo emitida por varios componentes del grupo y no hay acuerdo, hago una media de los diferentes calificaciones emitidas por cada uno de los participantes del grupo. Una vez que tengo todas esas lo que hago es la media ponderada de todas [...] Si hay un trabajo que no cumple los requisitos y unos mínimos establecidos, mi calificación en este caso es suspenso y entonces el resto de calificaciones no son consideradas (DU\_2).

En general, observamos que la participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación no es una práctica común. Sin embargo, cuando es empleada se valora positivamente por su repercusión en el aprendizaje, aunque requiera de un seguimiento

continuo por parte del profesorado y de unos criterios previos que guíen las valoraciones del proceso. Estas premisas deben ser implementadas para que tengan impacto en el proceso de aprendizaje de competencias y no se perciba como una manera de quitar trabajo al profesorado.

- **Instrumentos de evaluación**

Por último, vamos a abordar el tipo de instrumentos de evaluación que se emplean durante la formación inicial con el objetivo de valorar si existe una aplicación de diversos instrumentos durante los procesos de evaluación formativa que permitan el desarrollo de las competencias recogidas para cada titulación, o si por el contrario existe algún tipo de instrumento predominante para la valoración de los aprendizajes sean del tipo que sean.

En cuanto a los instrumentos de evaluación empleados para valorar estos aprendizajes, vemos que en las guías docentes se recoge una proporción muy alta de asignaturas que tienen como uno de sus instrumentos de evaluación el examen (o prueba escrita). En Magisterio se recoge en el 85,3% de las guías docentes y en CCAFYD en un 89,5%, siendo principalmente, el prácticum y el TFG las asignaturas que no lo recogen. La mayoría de las asignaturas van acompañadas al menos de un trabajo escrito.

Esta percepción de que la evaluación se desarrolla principalmente a través de un examen y un trabajo es mostrada por los egresados de Primaria. Coinciden en que a lo largo de su titulación la evaluación en la mayoría de las asignaturas ha sido a través de examen y trabajo.

La evaluación normalmente siempre ha sido trabajos, y media con el examen (DP2).

A partir de exámenes o trabajos, los cuáles en los exámenes tenías que estudiar y plasmar todo lo que te sabías, todo lo que habías asimilado, todo lo que habías estudiado y te ponían nota. Trabajos, pues a nivel grupal e individual, pero sobre todo a nivel grupal, hicimos muchos, muchos trabajos en equipo, y yo a veces necesitaba hacer algo sola para hacer ver mi trabajo. Porque creo que está bien saber trabajar en equipo, pero uno también tiene que ser autónomo y saber trabajar uno mismo (DP1).

Únicamente se menciona un conjunto de asignaturas donde la forma de desarrollar el examen era diferente, en este caso apoyándose de documentos para poder realizarlo.

[...] en las asignaturas de investigación e innovación, organización escolar y ciudadanía, sí que hacíamos un examen, pero nos dejaban tener de apoyo y consulta todos los apuntes que habíamos tomado nosotros en las clases. Teníamos un poco de guía, de ayuda (DP1).

Aunque se sigue empleando un examen, este tiene un sentido diferente al tipo de examen empleado tradicionalmente, indicándonos que el tipo de competencias que se busca evaluar no serán de carácter memorístico y probablemente requerirán al alumnado utilizar competencias más relacionadas con el saber hacer (desarrollar una programación, crear una tarea de enseñanza y aprendizaje, etc.). El empleo de exámenes que se alejan de lo tradicionalmente entendido por “examen” es uno de los aspectos que destaca, Nieves, una de las docentes universitarias entrevistadas, que piensa que para las competencias que ella quiere desarrollar son más útiles los exámenes de reflexión o con documentos.

[...] un punto que no suelo hacer, son exámenes tradicionales, porque no creo que ayuden a aprender al estudiante, ayudan a memorizar o a adquirir una determinada competencia, entonces lo que suelo hacer son exámenes de reflexión, con apuntes, con trabajos, que simplemente me ayuda a comprobar si esa formación que han ido adquiriendo, si lo han ido asimilando (DU\_3).

En CCAFYD, los egresados también manifiestan el frecuente empleo del examen y los trabajos grupales como instrumentos de evaluación. Sin embargo, consideran que durante todo su periodo formativo también se han utilizado otro tipo de instrumentos de evaluación. Concretamente mencionan el portafolios, las hojas de observación, la recensión de lecturas, rúbricas, contratos de aprendizaje, etc.

El examen final, en un 50% de las asignaturas está, en ese porcentaje de gente que no quiere o no sabe. Sobre todo, en los primeros años era mucho más el porcentaje quizás, quizás me he quedado corto... En un porcentaje de gente que lo hacía así a la antigua, pero, por ejemplo, el último año, sí que recuerdo que me evaluaban utilizando los distintos instrumentos, y muchos de esos instrumentos los íbamos descubriendo en esas materias, y luego profundizábamos y veíamos cosas variadas (DS1).

Mucho se tira de trabajo escrito y de examen. Bueno, no muchos, pero varios. [...] pero sí que han variado mucho, porque yo recuerdo el portfolio, cosas muy distintas, recensiones de lecturas, generar preguntas de estas cosas, a través del ordenador hacer cuestionarios... [...]

O una rúbrica, o tengo que generar una hoja de observación, la hacemos nosotros y luego la evaluamos... así que sí, ha habido variedad (DS1).

Pues un instrumento con varios instrumentos, como puede ser una carpeta, con un portfolio con diferentes tipos de evidencias, reflexiones, ensayos, rúbricas, contratos de aprendizaje (DS2).

Cuando trabajábamos las distintas didácticas, incluso cuando trabajábamos algún deporte sí que nos hacían generar alguna hoja de observación y lo que veíamos íbamos marcando tanto cualitativas como cuantitativas (DS1).

Como comentábamos antes, la inclusión de instrumentos de evaluación más variados contribuirá a que el alumnado pueda desarrollar una gama de competencias más amplia, y abrirá la posibilidad de registrar el mismo aprendizaje de formas diferentes en función de las capacidades que se quieran poner en juego. El conocimiento necesita de variedad de instrumentos para poder ser valorado, como la evaluación formativa para poder hacerlo. También, podría plantearse la posibilidad de adaptar los instrumentos de evaluación empleados, de manera que el alumnado pueda demostrar su conocimiento utilizando diferentes instrumentos, no siempre el mismo.

Entre los docentes universitarios que realizan evaluación formativa, apreciamos que existe esta variedad de instrumentos alejándose un poco de la utilización única de trabajo y examen. Así, encontramos el empleo de instrumentos como las recensiones de textos, portafolios, ensayos, rúbricas, etc.

Normalmente cuando mando una lectura hacemos una recensión o un mapa conceptual depende lo que estemos trabajando, y entonces voy a hacer una prueba escrita de alguna de las lecturas que considere fundamentales [...] (DU\_1).

[...] hay dos puntos de esos seis puntos que hay en iniciación deportiva que son de la participación en los debates, entonces una de las cosas que primero acordamos es que son los criterios de calidad de poder debatir, y eso también lleva un proceso, y ahí sí que he utilizado lo que podría llamarse una rúbrica para valorar en los cuatro meses que el alumnado tiene que hacer un proceso de lo que son también las intervenciones (DU\_1).

[...] en la asignatura de enseñanza de la actividad física y el deporte, hay tarea individual y tarea de grupo, tanto unas como otras se incluyen dentro de un portafolio, que digamos es la

evidencia de las tareas que ha desarrollado. De las tareas individuales existen dos que es un ensayo sobre temas relacionados con las diferentes temáticas de la asignatura y el otro es una revisión bibliográfica de proyectos de innovación vinculados con el eje de la asignatura que en este caso es la enseñanza de la actividad física y deporte (DU\_2).

En este aspecto, coinciden con lo aportado por los egresados. Por las palabras del profesorado universitario se deduce que en función del tema que se esté trabajando o los aprendizajes que se quieran desarrollar unos instrumentos serán más adecuados que otros. Sobre todo, se hace alusión a la utilización de una mayor variedad de instrumentos de evaluación durante el proceso, para valorar cómo el alumnado va asimilando aquello que se trabaja. Por ello, parece que, cuando se sigue un proceso de evaluación formativa es más común la utilización de más de un instrumento de evaluación, y de un uso variado de ellos, empleando aquellos que se consideren que mejor van a servir para valorar el aprendizaje del alumnado, y no únicamente el examen escrito por considerarse tradicionalmente el único instrumento válido para evaluar y calificar al alumnado.

Esta percepción sobre el uso de instrumentos de evaluación coincide con lo aportado por investigaciones previas (Arribas et al., 2016; Gutiérrez-García et al., 2013; Hamodi et al., 2015; Martínez et al., 2012; Palacios-Picos et al., 2013; Ruíz et al., 2013), ya que parece que el examen y el trabajo se consolidan como los principales instrumentos de evaluación empleados. Esta prevalencia se observa sobre todo en Magisterio, donde no se da mucha cuenta de la utilización de otro tipo de instrumentos. En CCAFYD, aunque no de forma predominante, sí que parecen utilizarse en ciertas asignaturas, siendo principalmente en aquellas que se destaca la utilización de evaluación formativa, otro tipo de instrumentos de evaluación, más alejados de los empleados tradicionalmente.

#### **5.3.2.3.3. La transferencia de las prácticas de evaluación formativa de la formación inicial a la evaluación en las clases de Educación Física**

El último apartado del informe de nuestro caso se centra en un aspecto que consideramos de gran relevancia y que tiene en cuenta los anteriores elementos tratados. Consiste en analizar la posible transferencia entre las prácticas de evaluación empleadas por el profesorado universitario durante la formación inicial del profesorado de EF, valorando si

cuando estos se convierten en docentes de Primaria y Secundaria aplican o utilizan estas estrategias durante sus clases.

Los egresados valoran positivamente cómo los diferentes instrumentos y procedimientos relacionados con los procesos de evaluación formativa vivenciados durante su formación inicial, que se iban utilizando en algunas asignaturas tienen también su utilidad para su labor profesional, pudiendo utilizarlos ellos en el aula:

[...] una sesión de atletismo pues vamos a preparar a ver que distintos elementos. Entonces, esa evaluación continua o ese feedback vamos a probarlo primero nosotros, vamos a practicar esta prueba de atletismo, vale ahora vamos a generar una hoja de observación, qué cosas hay que tener en cuenta, vamos a ver qué juegos podemos hacer, tenemos toda esta lista de juegos, vamos a intentar llevarlos a cabo y poco a poco con ejemplificación del propio docente, dándote pistas ir llegando a eso. Entonces eso, una evaluación continuada, con un feedback continuado, que al final, yo creo que también es clave un producto final que te sea de utilidad, que sea significativo para tu futuro, que puedas utilizar en el aula, o donde fuese (DS1).

Sí que es verdad, que en enseñanza I o II, no me acuerdo ahora mismo en cual, sí que trabajamos eso, y en la otra lo trabajamos más centrado en la autoevaluación, entonces ahí también es como algo innovador, algo distinto, oye, como puede autoevaluarse el alumno, como puedes ir guiándole en ese proceso (DS1).

El profesorado universitario también considera que la utilización de procesos de evaluación formativa contribuye a algo más que al propio aprendizaje de los contenidos de la asignatura, ayudando al alumnado a desarrollar estrategias relacionadas con los diferentes elementos de evaluación que empleen en la asignatura, como es en este caso los instrumentos de evaluación.

Una de las cosas que he ido introduciendo con los años en esto, es que muchas veces obligamos al alumnado a hacer instrumentos de evaluación que no conocen, y entonces a la vez que estoy dando iniciación deportiva o estoy dando evaluación, estoy dando estrategias de aprendizaje al alumnado para que lo puedan utilizar (DU\_1).

[...] sí que es cierto que en la evaluación formativa tú lo que buscas es la mejora de los aprendizajes, no solamente les enseñas aprendizaje de determinadas cuestiones relacionadas

con la asignatura, sino que ellos la propia forma de evaluar la asumen como un proceso de aprendizaje más para su apartado de aprendizaje sobre la evaluación (DU\_2).

Así, se aprecia que el propio profesorado universitario es consciente que los procesos de evaluación formativa que utiliza durante sus clases no solamente pueden ser una fuente para mejorar el aprendizaje del alumnado en torno a las competencias que deben desarrollar en su asignatura, sino que, a la vez están contribuyendo a generar ideas en su alumnado sobre cómo desarrollar los procesos de evaluación formativa con los que serán sus alumnos en Primaria y Secundaria. Cabría preguntarse entonces, por qué no se utilizan más procesos de evaluación formativa en las diferentes asignaturas de marcado carácter pedagógico que tienen lugar durante la formación inicial. En CCAFYD, al menos en todas aquellas asignaturas que forman parte del itinerario de EF, y en Magisterio, en una gran mayoría de asignaturas de la carrera, ya que esta, va dirigida únicamente a la formación de docentes de Educación Primaria, el empleo de estos procesos contribuiría tanto a mejorar el aprendizaje como a que se vivencie la evaluación formativa y se puedan asumir algunos de estos procesos para su futura práctica profesional.

En Magisterio, aunque parece que es donde menos aplican procesos de evaluación formativa parece que ha habido, las egresadas valoran que vivir experiencias sobre ese tipo de evaluación les ha servido para saber qué es lo que ellas quieren hacer y aplicarlo en la medida de sus posibilidades.

Sí, sí que me ha ayudado. He visto que se puede evaluar de diferentes formas y que hay que buscar diferentes instrumentos para recoger la información que luego te hace falta para evaluar, entonces, sí, es lo que aspiro yo a hacer (DP2).

Así, Elisa expresa que “si solo me hubieran evaluado con exámenes y de forma así, más tradicional, yo habría evaluado así (DP1)”, valorando la importancia de haber podido conocer cómo evalúa otra gente. Por ejemplo, considera su último periodo de prácticas y el TFG como un punto de inflexión en su formación sobre evaluación, ya que la forma en que su tutora realizó el seguimiento y le daba información sobre cómo ir mejorando le hizo ver la forma en que ella quería evaluar.



[...] porque yo sentía que hacían en las prácticas conmigo, que mi tutora estaba muy pendiente de mí, dándome feedback, como puedo mejorar esto, me hacía pensar cómo mejorar lo otro, yo sabía que de esa manera quería trabajar con mi alumnado (DP1)

Esta misma percepción es la que muestra Clara, que cree que muchas de las cosas que ella hace ahora con su alumnado es porque le gustó la forma en que el profesorado le evaluó durante la carrera.

Estoy ahora mismo, no utilizando todas las cosas que podría usar, pero bueno, lo intento y creo que sí, en parte es porque me gustó la manera en que se me evaluó en la carrera en esas asignaturas (DP2).

El propio profesorado universitario considera que es muy importante predicar con el ejemplo, pues si se considera que una forma de evaluar es más beneficiosa que otra, hay que aplicarla con tu alumnado, ya que eso les va a ayudar a ellos a coger ideas que posteriormente podrán aplicar en sus clases.

Sí, claro, porque ellos nos ven como un ejemplo, aunque nosotros no seamos conscientes de ello. Para mí, yo tengo que predicar con el ejemplo, si es mi forma de pensar, tengo que transmitir cómo yo enseño, cómo yo evalúo... de hecho tengo estudiantes que están en escuelas que me dicen pues oye, eso que hicimos un día en clase, lo he adaptado y lo estoy haciendo con los niños (DU\_3).

En CCAFYD esta percepción es la misma, Diego destaca la importancia de estas prácticas, aunque el contexto sea diferente, ya que conociéndolas y habiendo visto como otros las aplican te permite adaptarlas a tu contexto. Como él dice, “Tú al final acabas percibiendo qué cosas son más coherentes y qué cosas tienen más sentido o qué cosas puedes usar tú en tu enseñanza [...]. Entonces tú veías distintas posibilidades y al final te quedas con lo mejor (DS1)”

Sí, sí, sí. Seguro. Porque al final tú acabas trabajando en tus clases, con lo que tú has visto y has dicho, vale esto ha salido bien para esto. Si te dan distintas herramientas para un contenido, aunque no sea de lo mismo, dices anda puesto esto se podría evaluar así, ahora voy a preparar esto, y aquí me lo hicieron de esta forma. Al final eso es esencial y yo creo que sí. He aprendido un montón de cosas de ver cómo lo han evaluado o que cosas han

intentado. Lo creo esencial. El verlo como lo han hecho contigo para tú luego variarlo y darle una vuelta (DS1).

Lo mismo valora Adrián, quien señala que el hecho de vivenciar la evaluación formativa te da más recursos que simplemente aprenderlo a través de un libro y, además, ayuda a poder aplicar, posteriormente, estos métodos en las propias clases. Para él, no es suficiente con que el profesorado enseñe que existen estas formas alternativas de evaluación, sino que es necesario vivenciarlo por ti mismo para saber cómo aplicarlo.

En cambio, cuando das con profesores que saben de evaluación formativa cuando llegas a hacer evaluación formativa, realmente estás replicando un modelo que has aprendido. Es mucho más fácil que si solo te dan un libro y luego tienes que aplicarlo. Qué a ver que aplicas, que entiendes tú por evaluación formativa. El hecho de que el profesorado haya integrado este tipo de propuestas dentro de las clases de forma constante desde el principio hasta el final, [...] hace una llamada general a utilizar métodos de evaluación innovadores y más formativos que sumativos en la evaluación de las asignaturas. Y eso francamente ayuda (DS2).

Como se recoge aquí, aunque hay que adquirir ciertos conocimientos a nivel teórico, el hecho de vivirlos y de ver cómo se aplican, ayuda a valorar su aplicación práctica, descubriendo qué se puede hacer y qué podría ser una utopía. Comprobar que lo que hace el profesorado universitario les ayuda a aprender más; el poder contrastar la utilidad práctica de algunos instrumentos de evaluación; entender que el empleo de los criterios de evaluación deben ser claros; y el valorar que es importante compartir los indicadores de evaluación y calificación con el alumnado, son algunas de las evidencias que el alumnado universitario valora positivamente. Estos procesos permiten al estudiante ver qué se puede hacer, comprobar cómo a lo largo de la materia va aprendiendo más y cómo no comete los mismos errores. En definitiva, empieza a considerarlo como una práctica viable para llevar a cabo con su alumnado. Esta visión se corresponde con lo apuntado por autores como Fullan (1991), donde se muestra que las prácticas educativas vivenciadas durante la formación inicial son más relevantes que aquellas aprendidas teóricamente para llevarlas posteriormente al aula.

Aunque parece que en este caso está clara la necesidad de adaptar al contexto las prácticas de evaluación formativa vivenciadas en la formación inicial, el profesorado universitario destaca que al principio el alumnado no ve que muchas veces no pueden utilizar en las clases de EF la evaluación tal y cómo se ha llevado a cabo con ellos en una asignatura, y que lo que presentan o intentan realizar sobre el papel no sería viable en la práctica.

[...] es curioso como en cursos de 4º, como ahora en otra signatura, los alumnos utilizan sistemas de evaluación formativa aplicada a los contextos de secundaria. ¿Cuál es el problema? Que ellos no son capaces todavía de transferir instrumentos adecuados para evaluar la práctica de un alumno de secundaria frente a la evaluación de un alumno de grado o en este caso de universidad ¿Por qué? Porque muchas veces copian el instrumento como puede ser la elaboración de un blog, pero no la adecuan a la etapa educativa en la que están. Lo que sí que es cierto es que les interesa mucho la línea del trabajo de evaluación formativa porque creen que es beneficioso para el desarrollo de sus propuestas didácticas, y lo incluyen. De hecho ha habido una exposición ahora y aparecía uno en el que la distribución de las calificaciones era igualita a la distribución que aparece en el programa de la asignatura (DU\_2).

El problema no es que sobre el diseño no son capaces, sino que como no están en el campo práctico, van a ir ahora a las prácticas en el segundo cuatrimestre, no son conscientes de lo que sobre el papel supone poner una rúbrica y luego eso transferirlo a un campo práctico de secundaria (DU\_2).

Este es un aspecto importante a analizar y tener en cuenta. Cuando estas situaciones se dan, que el alumnado trate de aplicar tal cual sistemas de evaluación formativa que han vivenciado hay que hacerles ver que deben adaptarlo a la realidad en la que quieren aplicarlo. Si no, esto puede llevar a que se planteen sistemas de evaluación desproporcionados, cargando con mucho trabajo al alumnado de Primaria y Secundaria y generando en ellos rechazo ante estas formas de evaluación.

En este sentido, la información proporcionada por nuestros participantes muestra concordancia con la presentada en investigaciones previas (Hamodi et al., 2017; Molina, 2017; Molina & López-Pastor, 2017) sobre la utilidad del empleo de la evaluación formativa durante la formación inicial del profesorado de EF para su posterior transferencia a las propias prácticas docentes del profesorado de EF en las etapas de Primaria y Secundaria,

aunque como hemos visto hay que ser prudentes ya que también es necesario enseñar al alumnado cómo adaptar estos procesos vivenciados a su ámbito laboral y a la edad del alumnado.

Por último, y una vez respondidos los *issues* y preguntas informativas planteadas en esta investigación, nos queda dar respuesta al *Quintain* planteado al comienzo del estudio: *¿Podríamos establecer algunas recomendaciones para que la evaluación formativa de la formación inicial repercuta en el desarrollo de competencias docentes de los egresados?* Para ello se ha elaborado la Figura 5.4. donde se recogen las recomendaciones para que la evaluación formativa de la formación inicial repercuta en el desarrollo de competencias docentes. Se presenta en la parte de arriba de la figura las dimensiones de la evaluación que podrán repercutir en el desarrollo de competencias docentes, y debajo las pautas para poner en práctica cada una de estas dimensiones de la evaluación y que puedan conseguir el objetivo esperado. Por último se recoge la forma en que cada una de esas dimensiones contribuye al desarrollo de las competencias docentes. El último apartado hace referencia a cómo la utilización de todas esas dimensiones de la evaluación formativa, según las pautas propuestas contribuyen al desarrollo de la competencia evaluativa.

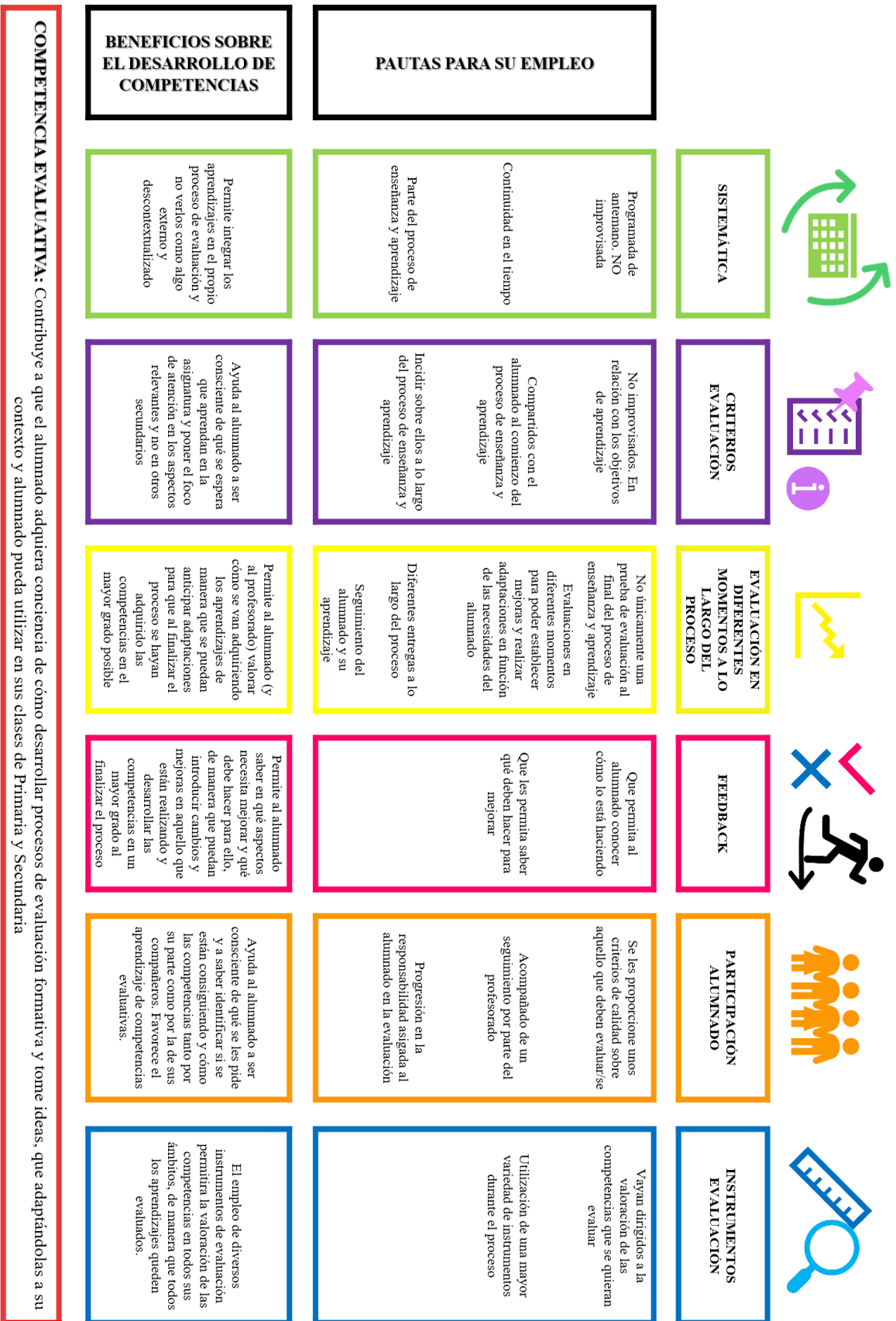


Figura 5.4. Recomendaciones para que la evaluación formativa de la formación inicial repercuta en el desarrollo de competencias docentes

#### 5.4. Síntesis, contraste y análisis de la información más relevante encontrada en los dos estudios

En este apartado, con el objetivo de poder tener una visión global de los resultados obtenidos en esta investigación vamos a sintetizar, contrastar y analizar los aspectos más relevantes encontrados en los dos estudios, tratando de establecer un nexo de unión entre ambos cuando consideremos que así existe. Para ello vamos a seguir los diferentes apartados que se han ido tratando en esta Tesis que se concretan en: (a) Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de EF y su aplicación en la práctica profesional; (b) Empleo de la evaluación formativa en la formación inicial y su utilidad para el desarrollo de competencias docentes; (c) Utilidad de la evaluación formativa de la formación inicial para el desarrollo de la competencia evaluativa para su empleo en las clases de EF; y (d) Empleo de la competencia evaluativa en las clases de EF de Primaria y Secundaria.

(a) Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de EF y su aplicación en la práctica profesional.

De forma general, se puede decir que la información obtenida en esta Tesis indica que el desarrollo de competencias docentes (genéricas, genéricas docentes y específicas) es en general buena, aunque conviene diferenciar en función del tipo de competencias.

En relación a las **competencias genéricas** que se consideran como las más y menos desarrolladas, existe una coincidencia en nuestros dos estudios en señalar que la competencia de trabajo en equipo es la más desarrollada y trabajada durante este periodo formativo, aspecto que coincide con investigaciones previas (Mérida et al., 2011; Pérez-García, 2008). Esta es una de las competencias con más importancia actualmente en el mundo laboral, lo que puede explicar que sea una de las más trabajadas durante el periodo de formación inicial. También es cierto que el profesorado puede valorar la facilidad de incluirla en sus clases, a través de las tareas de enseñanza, aprendizaje y evaluación que utilice, mientras que otras competencias las encuentran más complicadas de integrar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea por excesiva cantidad de tiempo que parecen necesitar, o simplemente por el coste de oportunidad. Por otra parte, entre las competencias menos desarrolladas en la formación inicial, también parece existir coincidencia en destacar como competencias menos

desarrolladas en este periodo las relativas al *ámbito de la informática y del aprendizaje de una segunda lengua* (Alonso-Martín, 2010; De la Iglesia, 2012; Farias & Firinguetti, 2012; Hernández-March et al., 2009; Palmer et al., 2010). Sin embargo, estas son competencias muy demandadas actualmente en el mercado laboral, y también en el contexto educativo, siendo en algunos centros escolares requisito para el acceso del personal docente. Parece preciso incidir en la necesidad de trabajar sobre estas competencias en la formación inicial. En muchos casos los docentes universitarios no tienen competencias para trabajar los idiomas o las TIC en sus clases por falta de formación en las mismas. La posible solución sería incorporar asignaturas concretas/determinadas que desarrollasen estas competencias específicas que forman parte de la titulación. Estas asignaturas deberían ser impartidas por personas que tengan una formación específica en ello o formar al profesorado universitario en este tipo de competencias, como por ejemplo el Plan DOing [https://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242692463263/contenidoFinal/Plan\\_DOing\\_para\\_la\\_docencia\\_en\\_ingles.htm](https://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242692463263/contenidoFinal/Plan_DOing_para_la_docencia_en_ingles.htm)) que se lleva a cabo en la UAM para fomentar el uso del inglés en las actividades docentes y de gestión.

Continuando con el desarrollo de las competencias genéricas en la formación inicial, en el segundo estudio se ha mostrado que los egresados consideran que no ha habido un trabajo específico ni explícito de las mismas durante la formación inicial, sino que se daba por hecho que se abordaban a través de las tareas propuestas por el profesorado. Unida esta información a lo analizado en los verificados, que nos muestra que no existe una adecuada distribución y temporalización de estas competencias, nos hace pensar que es necesario incidir en la necesidad de desarrollar una detallada programación tanto en la titulación, como en cada uno de los cursos y asignaturas sobre las competencias genéricas. Es necesario realizar un análisis de qué asignaturas son más adecuadas para el desarrollo de cada competencia además de qué aspectos concretos de cada competencia debe encargarse cada materia. De este modo, no se trabajarán los mismos aspectos en todas y su desarrollo será de menor a mayor complejidad. Asimismo, debe transmitirse a los docentes de cada materia, la importancia de que trabajen esto en sus asignaturas y, no solo eso, sino que también lo evalúen. Es posible que sin una buena estructuración a lo largo de la titulación y una toma de conciencia por parte del profesorado universitario sobre la necesidad de que también contemplen el desarrollo de las competencias genéricas en sus clases, será imposible que se

consiga una mejora en el desarrollo de las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de EF.

En relación con las **competencias docentes genéricas** vemos que también existe una relación de consenso entre los dos estudios sobre el bajo desarrollo de competencias relacionadas tanto con la participación en la gestión del centro como con informar e implicar a las familias en el proyecto educativo. Aunque en el primer estudio hemos encontrado que es en la titulación de CCAFYD donde el desarrollo de estas competencias es menor, en la realidad concreta nos encontramos con que para ese contexto la percepción es diferente. Aunque los *verificas* indican que la presencia de competencias docentes genéricas debería ser mayor en la titulación de Magisterio, los egresados opinan que esto no es así. Aunque en ambos casos se nota un déficit en el desarrollo de esas competencias, es en Magisterio donde más se acusa. Este tipo de competencias parecen bastante difíciles de desarrollar en la formación inicial, pues aunque se pueden aportar conocimientos teóricos o situaciones simuladas al alumnado, es en la práctica real donde se tendrán que enfrentar a situaciones diversas y desenvolverse ante ellas. Por ello, ¿qué se podría hacer para que se valore mejor el desarrollo de estas competencias al finalizar la formación inicial? Partiendo de la realidad de las titulaciones tal y como están organizadas se podría intentar incluir más situaciones prácticas simuladas (con los compañeros) o con otros colectivos a través de metodologías como el aprendizaje-servicio; también se podría realizar una mejor estructuración y temporalización del prácticum. En este último caso, sería conveniente seleccionar al profesorado encargado de supervisar las prácticas entre el profesorado que mejor pueda desarrollar este proceso formativo, de manera que pueda guiar y acompañar al alumnado en este periodo de aprendizaje, y, además, organizar y planificar las fases a superar en este periodo de prácticas. De este modo, los estadios de aprendizaje no quedarán abandonados a la suerte de cada estudiante. Esta planificación puede comenzar con un periodo en que el alumnado juegue un papel más externo, observando al docente al cargo, y en algunos casos dándole apoyo cuando lo necesite para, posteriormente, comenzar con pequeñas intervenciones en tareas de enseñanza y aprendizaje durante las clases, a planificar y dirigir sesiones completas, unidades didácticas y, sobre todo, participar en el resto de tareas docentes que la labor educativa requiere, como trabajar con otros docentes, evaluar al alumnado, participar en las tutorías, etc. Aunque el prácticum esté planificado desde la universidad, se



debe hacer partícipes a los docentes-tutores de los centros de Primaria y Secundaria. Esta integración puede hacerse mediante distintas vías, pero serán fundamental: presentarles el prácticum como un documento en construcción cada curso escolar, que puede ser mejorado con su colaboración; transmitirles la importancia de seguir la planificación una vez definida; y hacer hincapié en la relevancia de que frecuentemente evalúen y den información al alumnado universitario sobre las diferentes tareas que va realizando. De esta manera se podrá conseguir que el tutor del centro docente valore su papel en la formación del alumnado en prácticas, que estos a su vez se beneficie de los aprendizajes que puedan desarrollar en el centro docente, y que la universidad reciba una retroalimentación de cómo ha sido ese proceso de prácticas.

Por otro lado, habría que ver el diferente tiempo dedicado al prácticum en cada titulación. Mientras que, en Magisterio, en nuestro contexto, se desarrollan tres periodos de prácticas desde el 2º año (solamente el del último año dedicado a la especialización), en CCAFYD solamente es uno en el 4º año. En el primero de los casos permite que el alumnado tenga un mayor contacto con el centro educativo, y que los aprendizajes del primer prácticum los pueda aplicar a la realidad y mejorar en el segundo, mientras que en el prácticum de CCAFYD estará mucho más limitado en tiempo (con una duración de 4 meses y únicamente 3 días en semana). No obstante, estos tiempos, en ambas titulaciones, siguen siendo muy reducidos para poder abarcar todas las competencias que deberían trabajarse en los mismos. Y, aunque se excede de los objetivos propuestos en esta investigación, pensamos que con esta reducida formación en la práctica real y con la poca responsabilidad que se puede asumir, ¿el futuro profesorado está preparado al finalizar la formación inicial para enfrentarse en solitario a la realidad educativa sin la supervisión, seguimiento y asesoramiento de otra persona con mayor trayectoria? ¿deberíamos quizás repensar los procesos de acceso a la profesión docente?

Por último, en relación con las **competencias docentes específicas**, el primer estudio mostró de media valores por encima del punto medio de la escala en estas competencias, exponiendo que, de forma general, se considera que hay un adecuado desarrollo de las competencias docentes específicas en estas titulaciones (Campos et al., 2011; Díaz & Aguado, 2012; Gallardo, 2006; López-Varas, 2009; Romero, 2009). Cuando nos acercamos a un contexto

más concreto, en este caso el investigado en el segundo estudio, vemos que, aunque la formación se considera buena en ambas titulaciones, en el caso de Magisterio se valora como escasa, no por algún aspecto que incumba al profesorado, sino por la propia estructura que se le ha dado a esta titulación con su adaptación al EEES, limitando la especialización al último año de carrera. El corto periodo de tiempo que se dedica en este caso concreto al desarrollo de las competencias específicas será lo que repercuta negativamente en el desarrollo de la labor profesional de los docentes de EF de Educación Primaria. Como comentamos previamente, la anterior estructura de la titulación, donde la especialización se trabajaba desde el primer año solventaba al menos el problema de que se dedicase poco tiempo al trabajo de competencias específicas de la materia.

Por otra parte, existe bastante coincidencia entre los estudios aquí desarrollados y los previos, en destacar *la atención a la diversidad* en las clases de EF como un apartado en el que se debe incidir más durante la formación inicial (Díaz, 2009; Durán & Sanz, 2007). Este es un aspecto en el que la formación inicial no puede descuidar. La atención a la diversidad está en todas las agendas educativas, ya que las aulas de Primaria y Secundaria son cada día más diversas. Esta realidad requiere profesionales bien preparados para adaptar sus programaciones e intervenciones a las necesidades de todo su alumnado. En cuanto a las competencias mejor valoradas, estas son muy diversas (ANECA, 2004a, 2004b, 2004c; Gallardo, 2006; Romero, 2009), hecho que se puede deber a la diferente formación recibida, la diferencia existente en la planificación de las materias en cada titulación, el profesorado que imparte las materias, o el número de créditos asignados para su desarrollo, entre otras.

Por último, relacionado con el desarrollo de las competencias docentes en la formación inicial y su aplicación en la práctica profesional, encontramos que no parece existir una diferencia en la percepción que se tiene sobre el grado de adquisición de las competencias durante la formación inicial de cuando los egresados están trabajando como docentes a cuando no lo hacen. Los egresados en ejercicio muestran que, aunque consideran que les falta formación en ciertas competencias, su percepción sobre el desarrollo de las mismas no ha cambiado de cuando terminaron la titulación a ahora que están ejerciendo la profesión docente. Aquellos ámbitos donde se sentían peor preparados son en los que siguen encontrando dificultades. La diversidad encontrada en las investigaciones realizadas

previamente hace que nos encontremos con todo tipo de resultados. Algunos se alejan totalmente de lo encontrado en nuestra investigación (Campos et al., 2011) hallando diferencias significativas en las competencias estudiadas, otros encuentran resultados más cercanos al nuestro, no recogiendo grandes diferencias en las competencias estudiadas cuando los egresados están o no trabajando y cuando tienen o no experiencia docente (Gallardo, 2006; Kovac et al., 2008). Esto nos indica que el hecho de enfrentarse a la tarea docente no cambia la percepción que se tiene sobre la formación, y que los egresados perciben aquellas áreas donde se van a encontrar más dificultades. Sí que es cierto que, habría que analizar si esta percepción se sigue teniendo pasado un tiempo, desde que comienzan a trabajar como docentes y se han encontrado en la necesidad de seguir formándose, ya que a lo mejor cuando se siguen formando detectan otros aspectos en los que la formación inicial les ha ayudado o viceversa.

(b) Empleo de la evaluación formativa en la formación inicial para el desarrollo de competencias docentes:

El primer estudio ha mostrado una relación positiva entre estas variables, pero no con valores demasiado elevados. Sin embargo, es cuando profundizamos en un contexto concreto, como en el segundo estudio cuando podemos conocer las razones. Se observa que cuando esta evaluación formativa se desarrolla bajo unos criterios de calidad, acompañada de feedback o retroalimentación, y complementados con la participación del alumnado en la misma y el empleo de diversos instrumentos en función de las competencias que se quieran valorar, ayudan a desarrollar los aprendizajes, en este caso las competencias docentes, en mayor grado (Atienza et al., 2016; Hamodi & López-Pastor, 2012; López-Pastor & Sicilia, 2017; Martínez-Muñoz et al., 2012). El hecho de que en el primer estudio no se muestre esta relación de forma tan clara, puede deberse a que haya variables que estén interfiriendo, como el no registrar la frecuencia del feedback empleado, el que existan unos criterios establecidos previamente o el tipo de metodología que se empleaba de forma general.

Al profundizar en algunos temas concretos de la evaluación formativa nos encontramos con aspectos mucho más específicos. Por ejemplo, en relación con los instrumentos de evaluación vemos que existe una prevalencia en el empleo de los trabajos escritos y de los exámenes de preguntas abiertas y preguntas cortas (Arribas et al. 2016;

Gutiérrez-García et al., 2013; Hamodi et al., 2015; Palacios-Picos et al., 2013; Ruiz et al., 2013; Tabernero & Daniel, 2012) quedando muy por debajo el uso de otros instrumentos de evaluación con un carácter más “alternativo” como los portafolios, exámenes con documentos, proyectos de aprendizaje, etc. Esta percepción es coincidente con lo analizado en las guías docentes donde se corrobora que existe una prevalencia de los instrumentos de evaluación estudiados, y que también es apoyado por los egresados. El hecho de que se continúe utilizando de forma predominante el examen y el trabajo escrito como instrumentos de evaluación nos indica, por un lado, que no ha habido una gran evolución en la forma de entender cómo se deben registrar las evidencias del aprendizaje, y por otro, que el resto de instrumentos parecen considerarse menos válidos para comprobar los aprendizajes adquiridos, por no poner al alumnado en situaciones “complicadas”, donde debe demostrar lo que ha conseguido memorizar, como es el caso de los exámenes. Podría parecer que un proyecto es menos válido por el hecho de poder realizarse con apoyos documentales o de otro tipo y en colaboración con otras personas; sin embargo, entendemos que si responde a la finalidad del aprendizaje que se quiere desarrollar y se hace bajo unos criterios de calidad claros puede llegar a ser tan válido como cualquier otro instrumento.

Por otro lado, cuando indagamos en la posible relación existente entre el empleo de unos u otros instrumentos de evaluación y el desarrollo de las competencias, se ha visto que no hay una clara relación entre un instrumento y alguna/s competencia/s concreta/s. Sí se ha visto que son los exámenes (de preguntas abiertas, cortas, tipo test, etc.) en general, los que no presentan relación estadísticamente significativa con el desarrollo de las competencias docentes. Los egresados también han mostrado que no es el hecho de usar un determinado instrumento lo que contribuye a un mayor y mejor desarrollo de las competencias docentes, sino que es el utilizar diferentes instrumentos (Baartman et al., 2007a, 2007b; García, 2014), de diversas características, a lo largo del proceso, lo más útil para el aprendizaje, permitiendo abordar todas las competencias y desde diferentes perspectivas (Frost, de Pont & Brailsford, 2012; García & Morillas, 2011; Villardón, 2006), aspecto reclamado desde la evaluación formativa (Dochy et al., 1999).

Otro de los elementos estudiados es la participación del alumnado en la calificación. En este sentido, hemos visto que los procesos de calificación participativos son escasos,

mostrando valores muy por debajo de los procesos de calificación donde el profesorado es la única persona que establece la nota (Arribas et al., 2016; Cañadas et al., 2017; Gutiérrez-García et al., 2013; Hamodi et al., 2015; Martínez-Muñoz et al., 2012, 2017; Ruíz et al., 2013). No obstante, se ha visto que el empleo de la hetero-calificación no se relaciona (ni positiva ni negativamente) con el desarrollo de competencias. Parece que sigue predominando una forma de calificación tradicional, en la que apenas se valoran los beneficios que para el aprendizaje del alumnado podría tener su participación en los procesos de calificación, contribuyendo a valorar las tareas a realizar, tomando responsabilidades y asumiendo sus decisiones. También puede ocurrir, que el profesorado universitario piense que es una práctica que fomenta que el alumnado no obtenga una calificación “justa”, porque puede verse tergiversada por los intereses personales del alumnado, pensando que solo él tiene capacidad para valorar el trabajo de una forma objetiva. Sin embargo, hemos visto que los egresados también detectan que estas situaciones pueden ocurrir, pero que solo será así cuando no sea un proceso sistemático y controlado por el profesorado. Los egresados coinciden en que, aunque no es una práctica que hayan empleado frecuentemente en su formación inicial, y que, además, no les ha servido de nada cuando no iba acompañada de unos criterios de evaluación claros en torno a los cuáles poder establecer sus juicios de valor, ni cuando no estaba supervisada por el profesorado. Creemos que es muy importante incidir en el interés que tiene el fomentar la participación del alumnado, pensando que debe hacerse en base a unos criterios previos conocidos de evaluación o calificación y contar con la supervisión del profesorado para evitar malas prácticas por parte del alumnado cuyo único interés sea aprobar la asignatura sin esforzarse.

Entre los aspectos destacados para que la evaluación formativa de verdad contribuya a un mejor aprendizaje de las competencias, destaca el establecimiento de unos criterios de evaluación claros y su conocimiento por parte del alumnado, y de forma muy relevante, el empleo del feedback. En relación con los criterios de evaluación, estos deben ser muy claros (García, 2014), y se destaca como aspecto importante el que se compartan con el alumnado al comienzo del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera que ellos tengan claro qué se espera que aprendan en esa materia y puedan así focalizar la atención en los aspectos importantes. Como apuntaban Hattie y Timperley (2007) saber dónde voy y dónde quiero llegar es el primer paso para que el feedback que se dé al alumnado durante el proceso de

enseñanza y aprendizaje adquiriera sentido en relación a lo que deben conseguir al finalizar el proceso. En segundo lugar, en esta investigación se ha destacado la importancia del feedback para conseguir aprender más al finalizar el proceso (Hattie & Timperley, 2007; Heritage, 2007; Stiggins, 2005; Stiggins et al., 2007) así como que su utilización sea de forma sistemática por parte del profesorado cuando se realizan diferentes tareas a lo largo del proceso. Este varía según las posibilidades del profesorado y las necesidades del alumnado, en algunos casos es individualizado, en otros grupal, en otros por escrito, etc. Y, no solamente dar un feedback sobre cómo ha sido realizado el trabajo, sino también qué se debe hacer para mejorar lo realizado hasta el momento.

- (c) Posible transferencia existente entre el empleo de procesos de evaluación formativa en la formación inicial y su aplicación en la práctica docente en las clases de EF de Primaria y Secundaria.

Hemos visto que los egresados son capaces de tomar ideas basándose para ello en los procesos de evaluación formativa vivenciados durante su formación inicial (Hamodi et al., 2017). Hay que resaltar que no es una transferencia pura, que el alumnado no aprende directamente cómo montar un sistema de evaluación formativo y cómo desarrollar esta evaluación con su alumnado en las clases de EF en Primaria y Secundaria. Ocurre, en cambio, viendo cómo el profesorado universitario aplica la evaluación formativa, pues esta observación les ayuda a coger ideas, herramientas, y a ver qué aspectos les serán más útiles para su propia formación y para su futuro desempeño docente... Parece que, al principio de tener que desarrollar sistemas de evaluación formativa, sí que podría haber ese intento de aplicar de la misma forma con el alumnado de EF lo mismo que han hecho con ellos en la universidad, pero enseguida se dan cuenta de que no es posible aplicar todo. Por ello, aunque en principio sí existe esta posible transferencia se debe hacer consciente al alumnado de las diferencias entre los procesos de evaluación formativa de la formación inicial y los que tendrán que desarrollar en las clases de EF, donde deberán adaptarlos al contexto y edad del alumnado.

- (d) Cómo se aplica la evaluación formativa en las clases de EF de Primaria y Secundaria

Hemos podido valorar que hay un intento por superar las prácticas tradicionalmente empleadas en EF, sin embargo, no se llega a aplicar una evaluación formativa con todas sus

características. Aunque incluyen matices y aspectos que se encaminan hacia una evaluación alternativa a la tradicional, todavía les falta recorrido para que se aplique una evaluación formativa plena. Estos aspectos principalmente tienen que ver con la utilización de instrumentos de evaluación alternativos a los tradicionalmente empleados (pruebas de condición física o test motores) y en tratar de involucrar, ocasionalmente, a su alumnado en la evaluación (aunque no de una forma sistemática ni con unos criterios claros). También se aprecia la predisposición a evaluar no solo los aprendizajes procedimentales, sino también los conceptuales y actitudinales. En cambio, estos últimos no cuentan con unos criterios específicos y a menudo no se recogen a través de ningún instrumento de evaluación, dificultando el seguimiento del alumnado. Los aspectos sobre los que más se necesita incidir son, sin duda, aquellos relacionados con el conocimiento de los objetivos de aprendizaje y la aplicación de feedback durante las sesiones de clase. Aunque hemos podido ver que, en algunos casos, se ve un intento por llevarlo a cabo, todavía falta un largo camino para sistematizar los procesos de evaluación.

## 6. CONCLUSIONES

En este apartado recogemos las principales conclusiones a las que hemos llegado con esta investigación. Para ello, iremos dando respuesta a los diferentes objetivos que nos planteábamos al comienzo de este trabajo. En una segunda parte, volveremos a presentar estas mismas conclusiones pero en inglés, tal y como la normativa para la presentación de tesis con mención internacional marca.

### 6.1. Conclusiones

- (a) Conocer la percepción de los egresados sobre las competencias adquiridas durante su formación inicial, el empleo de la evaluación formativa para la adquisición de las competencias docentes, los instrumentos de evaluación utilizados en esta etapa y las formas de calificación empleadas por el profesorado universitario:

En general, la valoración realizada sobre la adquisición de las competencias en la formación inicial del profesorado de EF es buena, por encima de los valores medios establecidos en la escala utilizada para esta investigación, aunque sin llegar a valores elevados. Las competencias con mejores valoraciones son trabajo en equipo (genérica), organizar y animar situaciones de aprendizaje (genérica docente) y saber utilizar el juego como recurso didáctico y contenido de enseñanza (docente específica). Y las que reciben una menor valoración son conocimiento de una lengua extranjera (genérica), participar en la gestión del centro e informar e implicar a las familias (docente genérica) y dar respuesta a la diversidad en el aula de EF (docente específica).

La valoración sobre el empleo de la evaluación formativa para desarrollar competencias docentes en esta etapa y en su práctica activa es bastante buena. En cuanto al uso de instrumentos de evaluación se percibe que los trabajos escritos y los exámenes tipo test han sido los predominantes durante su formación inicial, mientras que los exámenes orales y con documentos apenas se han empleado. Por último, destaca la unanimidad en destacar la hetero-calificación como forma de calificación más utilizada durante esta etapa, percibiéndose que apenas se utilizan las formas de calificación participativas.



- (b) Comprobar si existen diferencias en el anterior objetivo en función del tipo de estudios cursados, si trabaja o no en un centro docente y si tiene experiencia docente:

En referencia a las diferentes percepciones que existen entre egresados de una titulación y otra, podemos decir que estas se dan en pocos aspectos estudiados. Los egresados de Magisterio valoran más positivamente el desarrollo de competencias personales, de competencias de contenidos motrices y de la mitad de las competencias docentes genéricas. Los egresados de CCAFYD se sienten mejor preparados que los de Magisterio en las competencias relacionadas con los contenidos de condición física y salud.

En Magisterio se percibe un mayor uso de exámenes de preguntas abiertas, cerradas, orales y usando documentos, así como del portafolios, mientras que en CCAFYD, parece que hay mayor uso de los exámenes tipo test en comparación con la otra titulación.

Por último, aunque en ambos grados se percibe escasa participación en la calificación, en CCAFYD esta valoración es más baja aún.

Podemos decir, que no existen diferencias en la percepción de la adquisición de las competencias en función de si se está trabajando como docente o no, ni en función de si se tiene experiencia previa como docente o no.

- (c) Valorar si existe una relación entre la percepción de los egresados sobre la utilización de la evaluación formativa, el tipo de instrumentos utilizados durante la formación inicial y la forma de calificar del profesorado, y su percepción del grado de adquisición de las competencias.

En general, tomando con precaución los resultados, se percibe una buena relación entre la percepción sobre la utilidad de la evaluación formativa para la adquisición de competencias docentes y la adquisición de las mismas.

No parece existir una relación clara entre ningún instrumento de evaluación y alguna competencia concreta, pero sí parece que los exámenes, por lo general, no se relacionan con la adquisición de la mayoría de las competencias. Lo mismo ocurre con las formas de calificación estudiadas, donde, aunque no se percibe una clara relación, la heterocalificación no muestra relación

- (d) Conocer la valoración de los egresados en ejercicio sobre las competencias adquiridas en la formación inicial y su percepción sobre el grado en el que la evaluación formativa les ha ayudado a adquirir dichas competencias.

Este último objetivo, a su vez se desglosa en una serie de *Issues*:

- i. ISSUE 1: ¿La formación en competencias (genéricas y específicas) durante la formación inicial es suficiente para poder dar respuesta a las demandas que el contexto educativo les plantea en el momento de enfrentarse a su labor profesional como docentes?

En general, los egresados consideran que la formación inicial es suficiente para comenzar la andadura en la labor docente, aunque reconociendo que uno nunca sale totalmente preparado para enfrentarse a todo lo que el contexto educativo les demanda. El punto de mayor debilidad son las competencias docentes genéricas, donde existe coincidencia en la dificultad para abordar temas relacionados con la gestión del aula, del centro, el trato con las familias, etc. De las competencias genéricas se considera que se desarrollan, pero que no hay un tratamiento específico de las mismas, sino que es de manera indirecta por el propio desarrollo de la materia y de cómo se abordan las tareas que se acaban desarrollando.

En Primaria, además, los egresados muestran la necesidad de dedicar más tiempo a los contenidos relacionados con las competencias docentes específicas, ya que este es insuficiente para poder abordar todos los aspectos de la materia de EF.

- ii. ISSUE 2: ¿Cómo repercuten los procesos de evaluación formativa de la formación inicial en el desarrollo de competencias docentes de los egresados?

Egresados y profesorado consideran que la evaluación formativa desarrollada de forma sistemática, es decir, llevando un seguimiento y proporcionando información sobre cómo se está desarrollando el trabajo ayuda a aprender más, aunque implique más trabajo. Sin embargo, los egresados consideran que el hecho de tener más tareas de evaluación no es de por sí más formativo si estas no vienen acompañadas de un seguimiento y feedback por parte del profesorado.

El empleo de procesos de evaluación o calificación participativa (ya sea auto o entre compañeros) se valora de forma positiva siempre y cuando venga precedido de unos criterios para desarrollarlo y de un seguimiento y control del profesorado, ya que, si no, esta pierde su poder formativo, quedándose en un mero instrumento para que el alumnado asuma el poder de ponerse una nota.

- iii. ISSUE 3: ¿Cómo la evaluación formativa de la formación inicial contribuye a la aplicación de esta durante sus prácticas docentes en Primaria y Secundaria?

Respecto a la evaluación desarrollada en las prácticas docentes en Primaria y Secundaria, vemos que, las prácticas de evaluación formativa no son continuas ni se aplican todos los elementos que podrían formar parte de las mismas. Se aprecia un intento de desarrollar una forma de evaluación alternativa a la evaluación que tradicionalmente se ha llevado a cabo en las clases de EF, introduciendo pequeños cambios. Se emplean instrumentos de evaluación más variados y se trata de implicar al alumnado en su evaluación, además de valorar la importancia de una evaluación inicial para saber cómo deben enfocar el resto de la práctica que van a desarrollar con su alumnado. Los egresados valoran muy positivamente haber vivenciado procesos de evaluación formativa en la formación inicial, ya que se considera que estos les han servido para conocer formas alternativas a las que tradicionalmente habían vivenciado y tener otros recursos para llevar a cabo la evaluación con su alumnado.

Una vez expuestas las conclusiones de cada uno de los objetivos específicos propuestos en esta tesis, queda responder al objetivo general que guía la investigación: *valorar la relación existente entre el empleo de la evaluación formativa durante la formación inicial del profesorado de EF y el desarrollo de competencias docentes, incluida la competencia evaluativa.*

El empleo de la evaluación formativa durante la formación inicial del profesorado de EF contribuirá al desarrollo de las competencias docentes. Esto tendrá lugar siempre y cuando se lleve a cabo de forma sistemática, con unos criterios claros y conocidos por el alumnado, recogiendo evidencias a lo largo del periodo formativo, y, muy importante, dando una retroalimentación sobre cómo lo está realizando el alumnado y qué debe hacer

para mejorarlo. La participación del alumnado en la evaluación, con unos criterios de referencia, y la utilización de instrumentos de evaluación variados para evaluar las competencias contribuirán también al desarrollo de las competencias docentes. Además, la evaluación empleada de esta forma contribuirá a desarrollar la competencia evaluativa, a que el alumnado tome conciencia de cómo llevar a cabo procesos de evaluación formativa, y a buscar la forma de adaptarlos a su contexto, cuando pueda llevar a cabo en sus clases de EF.

## **6.2. Conclusions**

- (a) To know graduates' perception about the competences acquired during their initial training, the utilization of formative assessment for the acquisition of teaching competences, the assessment instruments utilized during this period and the grading forms used by university teachers:

Generally, the evaluation made on the acquisition of competences in initial Physical Education teacher training is good, above the average values established in the scale used for this research, although without reaching high values. The competences with best results are teamwork (generic competence), to organize and animate learning situations (generic teaching competence) and to know how to use games as a didactic resource and teaching content (specific teaching competence). Those that receive a lower rating are knowledge of a foreign language (generic competence), to participate in the management of the school and to inform and involve families (generic teaching competence) and to cover diversity in Physical Education classroom (specific teaching competence).

The evaluation about the use of formative assessment to develop teaching competences in this stage and in their professional practice is quite good. Regarding the use of assessment instruments, it is perceived that written works and test-type exams were predominant during their initial training, while oral and written exams with documents have barely been used. Finally, there is unanimity in highlighting the use of teacher grading as the most-used way of grading during this stage, perceiving that participatory grading forms are hardly ever used.

- (b) To know if there are differences in these objectives depending on the studies taken, if they are working or not as teachers, or if they have previous experience as teachers or not:

In relation with the existing differences between graduates from both Degrees studied, these differences appear in few of the studied aspects. Graduates from Primary Education Degree value more positively the development of personal competences, motor content competences and half of the generic teaching competences. Physical Activity and Sport Sciences Degree graduates feel better prepared than Primary Education graduates in competences related with physical fitness and health contents.

Open-question exams, closed-question exams, oral exams and written exams with documents, as well as portfolios are more used in Primary Education Degree, while in Physical Activity and Sport Sciences Degree, there seems to be a higher use of test exams in contrast.

Other conclusion is that there are no differences in the perception of the acquisition of competences depending on if they are working or not as teachers, or if they have previous teaching experience or not.

- (c) To value if there is a relationship between the implementation of formative assessment, the kind of assessment instruments used during initial training, the ways of grading used by university teachers and graduates' perception of the degree of acquisition of competences:

In general, using the results with caution, there is a good relationship between the perception of the utility of formative assessment to the acquisition of teaching competences and the acquisition of them.

There does not seem to be a clear relationship between any assessment instrument and any specific competences, but it does seem that exams, in general, are not related with the acquisition of most competences. The same happens with the grading forms studied, where, although a clear relationship is not perceived, teacher grading does not show relationship.

- (d) To know the appreciation of graduates in practice about the competences acquired in initial training and their perception about the grade in which formative assessment has helped them acquire those competences:

The last objective is divided in some *Issues*:

- i. ISSUE 1: Is initial teacher training in competences (generic and specific) enough to be able to respond to educational context demands in their professional practice as teachers?

In general, initial training is enough to start their work as teachers, although they admit it is not possible to be prepared to satisfy all the demands proposed by the educational context. Their greatest weakness appears in generic teaching competences, where there is a coincidence in the difficulty to address issues related to classroom and center management, treatment with the families, etc. Generic competences are developed during this period, but there is no specific approach to them, they are indirectly developed by the tasks teachers proposed and the way they conducted their subject.

In Primary, graduates show the need to dedicate more time to contents related to specific teaching competences, since it is insufficient to address all the aspects of Physical Education subject.

- ii. ISSUE 2: How do processes of formative assessment of initial training impact on the development of graduates' teaching competences?

Systematic formative assessment, with teacher follow-up and providing information on how the work is being developed, helps to learn more, even if it implies more work. However, having more assessment tasks is not in itself more formative if these tasks are not accompanied by university teachers' follow-up and feedback.

The utilization of participatory assessment or grading (either self-assessment or peer assessment) is valued positively as long as it is preceded by criteria to develop it and teacher follow-up and control, otherwise, it loses its formative power, staying in a mere instrument so that students assume the authority to grade themselves.

- iii. ISSUE 3: How does the formative assessment of the initial training contribute to the application of this assessment during their teaching practices in Primary and Secondary Education?

Regarding the assessment developed in teaching practices in Primary and Secondary Physical Education classes, we see that formative assessment practices are not continuously used and not all the elements that could be part of them are applied. There is an attempt to develop a form of alternative assessment to the one traditionally carried out in Physical Education classes, introducing small changes. Different assessment instruments are used and the idea is to involve students in their own assessment, besides valuing the importance of an initial assessment to know how they should focus the rest of the practice with their students. They value very positively to have experienced formative assessment processes in initial training, since it is considered that these have served them to know alternative forms to those that they had traditionally experienced and to have other resources to carry out the assessment with their students.

Once the conclusions of each of the specific objectives proposed in this thesis are exposed, it is necessary to give an answer to the general objective that guides the research: to value the relationship between formative assessment during initial Physical Education teacher training and the development of teaching competences including the assessment competence.

The use of formative assessment during initial Physical Education teacher training will contribute to the development of teaching competences. As long as it is carried out systematically, with clear criteria known by the students, collecting evidence throughout the training period, and, very important, giving feedback on how the students are doing and what they must do to improve it,. The participation of students in assessment process, with some reference criteria, and the use of varied assessment instruments to value the competences, will also contribute to the development of teaching competences. The assessment used in this way will also contribute to the development of assessment competence, so that the students become aware of how to carry out formative assessment processes, that adapting them to their context, can be carried out in their Physical Education classes.

## **7. LIMITACIONES, FORTALEZAS Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN**

### **7.1. Limitaciones y fortalezas de la investigación**

En este trabajo podemos detectar una serie de aspectos positivos que lo refuerzan en su realización, pero también una serie de limitaciones que debemos destacar y tener en cuenta a la hora de su análisis e interpretación.

La utilización de diferentes metodologías para responder a los objetivos de la investigación de la forma más adecuada posible nos ha permitido tener una visión más completa de la realidad. Por un lado, nos ha permitido abordar un contexto amplio, como es la formación en competencias docentes del profesorado de EF, así como abordar algunos aspectos sobre los instrumentos de evaluación y formas de calificación empleadas por el profesorado universitario en esta etapa. Por otra parte, la metodología cualitativa nos ha permitido profundizar en una realidad concreta como es la formación inicial del profesorado de EF en un centro de formación concreto, y cómo se desarrollan los procesos de evaluación en las dos titulaciones incluidas en el estudio.

La temática de la investigación también resulta innovadora. Por un lado la profundización en un tema como es la utilidad de la formación inicial para la práctica profesional que nos permite dar un sentido real a las prácticas formativas y evaluativas que tienen lugar en la universidad para su posterior aplicabilidad al contexto educativo, y por otro lado, la utilidad de la evaluación formativa en la formación inicial para el desarrollo de sus aprendizajes y para la posterior puesta en práctica de experiencias de evaluación formativa con el alumnado de primaria y secundaria.

La inclusión en la parte cualitativa de la tesis de egresados en ejercicio adquiere una doble ventaja: por un lado, el hecho de que tengan la oportunidad de poner en práctica las competencias adquiridas en la formación inicial en su práctica profesional, y, por otro lado, el hecho de que sean egresados de Grado nos permite tener una visión de personas cuya formación inicial ha concluido hace menos de 5 años, teniendo más reciente cómo ha sido su formación y la evaluación que en ella emplearon, y pudiendo proporcionarnos información



más actual, a la vez que podría ser de utilidad para replantearse el contenido en competencias de cada titulación, pudiéndose replantearse qué competencias se recogen para cada asignatura, así como el posible establecimiento de una progresión a lo largo de toda la titulación para la adquisición de las mismas.

Además, el unir la formación inicial con la práctica profesional del profesorado de EF es un tema poco tratado en la literatura. Por lo general, se valora cómo ha sido la formación inicial o las prácticas que se llevan en las clases de EF, pero no enlazan cómo esa formación inicial ha sido de utilidad para la labor profesional o cómo se pueden transferir ciertas prácticas vivenciadas.

Entre las debilidades, está el no tener una muestra representativa de la población estudiada en el primer estudio desarrollado, que como ya hemos dicho se debe a las posibilidades de acceso que tenían los investigadores implicados en el proyecto. Otra de las limitaciones de este trabajo se encuentra en las cuestiones de evaluación que recoge el cuestionario. El haber podido introducir otras cuestiones relativas a la forma de evaluación desarrollada durante la formación inicial, como la frecuencia con la que recibían feedback, frecuencia con la que podían participar auto-evaluándose o evaluando a sus compañeros, etc., habría permitido profundizar en aspectos de la evaluación en la formación inicial relevantes para conocer el tipo de prácticas desarrolladas durante este periodo

En la fase cualitativa, habría sido interesante poder ampliar los casos a otras Comunidades Autónomas y a otros centros de formación inicial. Como ya hemos dicho, esto no pudo ser por la dificultad de encontrar participantes que cumpliesen los criterios de selección establecidos en el estudio, aunque habría sido interesante para poder valorar las diferentes percepciones que pueden existir entre los egresados en función de su centro de formación. En esta línea, haber podido contar con más participantes en ejercicio nos habría permitido obtener información más completa y detallada, y, sobre todo, haber podido ampliar la observación a las prácticas de evaluación observadas en las clases de EF de Primaria y Secundaria.

## **7.2. Futuras líneas de investigación**

Una vez analizadas las principales ventajas y limitaciones de nuestra investigación, vamos a plantear una serie de posibles futuras líneas de investigación que se relacionan con lo visto en este estudio.

En relación con la valoración realizada sobre la adquisición de las competencias en la formación inicial, sería muy interesante realizar un seguimiento de los egresados desde el momento en que terminan su formación inicial, cuando comienzan su labor docente en un centro educativo y pasados unos años desde ese momento, para poder valorar cómo esta perspectiva puede cambiar o cómo han construido su identidad profesional en base a lo que se han encontrado en su práctica profesional.

En relación con la evaluación, se podría ampliar el cuestionario a otras preguntas relacionadas con la evaluación formativa en la formación inicial y en sus prácticas docentes, permitiéndonos una visión más amplia y concreta de esta forma de evaluación en esta etapa.

Sería interesante seguir profundizando en los procesos de evaluación formativa en la formación inicial a través de una visión más directa de cómo se da esta, es decir, a través de una observación sistemática del profesorado, valorando posteriormente en opinión de estudiantes y egresados cómo consideran que cada práctica concreta ha incidido en su aprendizaje.

En esta última línea, contar con egresados que en su mayoría hayan vivenciado prácticas de evaluación formativa durante toda su formación inicial (y no en un porcentaje como en nuestra investigación) y valorar qué tipo de prácticas de evaluación llevan a cabo con su alumnado de Primaria y Secundaria en EF. También sería interesante valorar cómo evolucionan las prácticas de evaluación formativa llevadas a cabo en estas etapas a medida que el profesorado adquiere más experiencia.

## REFERENCIAS

- Adelantado, V., & Jiménez, F. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física a través de un instrumento de meta-evaluación didáctica. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 27(8), 63-79. DOI: [10.5232/ricyde2012.02705](https://doi.org/10.5232/ricyde2012.02705)
- Alonso-Cortés, M.D., Díez-Fernández, M.A., Pérez-Pueyo, A., Domínguez-Fernández, R., González-Alonso, I., Fernández-Fernández, R., García-González, M.E., & Gutiérrez-García, C. (2017). La evaluación de competencias y sub-competencias a través de procesos de evaluación formativa con portafolio y rúbricas en el Máster de Formación de Profesorado. En V.M. López-Pastor., & Á. Pérez-Pueyo. (Coords). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 386-398). León: Universidad de León.
- Alonso-Martín, P. (2010). La importancia y el nivel de desarrollo de las competencias en psicología. *Psicología desde el Caribe*, 25, 84-107.
- AlumniUAM <https://alumni.uam.es/>
- Álvarez, J.D., & Vega, A.M. (2010). La evaluación formativa: esa gran desconocida. En M.C. Gómez Lucas., & S. Grau. (Coords). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 33-47). Alicante: Universidad de Alicante.
- Álvarez Méndez, J.M. (2009). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En J. Gimeno Sacristán. (Coord). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 206-235). Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J.M. (2011). *Evaluar para conocer. Examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington: Autor.

- Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3). [http://scholarsarchive.library.albany.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=edpsych\\_fac\\_scholar](http://scholarsarchive.library.albany.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=edpsych_fac_scholar)
- Antoniou, P., & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26, 153-176. DOI: [10.1007/s11092-013-9188-4](https://doi.org/10.1007/s11092-013-9188-4).
- ANECA. (2003). *Programa de convergencia europea. El crédito europeo*. Madrid: Autor. Recuperado de: [http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/documentos/publi\\_credito-europeo.pdf](http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/publi_credito-europeo.pdf) a 19 de septiembre de 2016.
- ANECA (2004a). *Libro Blanco. Título de grado en magisterio (Vol. 1.)*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2004b). *Libro Blanco. Título de grado en magisterio (Vol. 2.)*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2004c). *Libro Blanco. Título de grado en ciencias de la actividad física y del deporte*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2015). *Criterios y directrices para el aseguramiento de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de [http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish\\_by%20ANECA.pdf](http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf) el 20 de septiembre de 2016.
- Angulo, F. (2009). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En J. Gimeno. (Coord). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Madrid: Morata.
- Arribas, H.F. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Arribas, J.M., Manrique, J.C., & Tabernero, B. (2016). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de

- competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 237-255. DOI: [10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45724](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45724).
- Asún, S., Fraile-Aranda, A., & Romero-Martín, M.R. (2016). Cooperación interuniversitaria de profesorado para diseñar y optimizar una evaluación entre iguales y su calificación. En Á. Pérez-Pueyo., A. Díez-Fernández., C. Gutiérrez-García., & D. Hortigüela. (Coords). *Actas I Jornadas de Buenas Prácticas en Evaluación Formativa en Docencia Universitaria* (pp. 5-28). León: Grupo IFHAE.
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V.M., & Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, 22(4), 1033-1048.
- Baartman, L.K., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A., & Van der Vleuten, C.P.M. (2007a). Teachers' opinions on quality criteria for Competency Assessment Programs. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 857-867. DOI: [10.1016/j.tate.2006.04.043](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.043)
- Baartman, L.K.J., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A., & Van der Vleuten, C.P.M. (2007b). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2(2), 114-129. DOI: [10.1016/j.edurev.2007.06.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.06.001).
- Barrientos, E.J. (2017). La evaluación formativa en los centros bilingües: una experiencia en la asignatura de educación física (en inglés). En V.M. López-Pastor., & Á. Pérez-Pueyo. (Coords). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 170-179). León: Universidad de León.
- Benito, A., & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. DOI: [10.1080/0969594X.2010.513678](https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678)

- Bernal, J.L., & Saballs, J.T. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Cambell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: a tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802-1811. DOI: [10.1177/1049732316654870](https://doi.org/10.1177/1049732316654870)
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. London: King's College.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-24. DOI: [10.1080/0969595980050102](https://doi.org/10.1080/0969595980050102)
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). 'Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment'. *Phi Delta Kappan*, 80, 2139-2148. DOI: [10.1177/003172171009200119](https://doi.org/10.1177/003172171009200119)
- Blázquez, D. (1993). Orientaciones para la evaluación de la Educación Física en la enseñanza Primaria. En Varios autores (Coords), *Fundamentos de Educación Física para enseñanza Primaria. Volumen II* (pp. 1067-1131). Barcelona: Inde
- Bogdan, R.C., & Knopp, S. (1988). *Qualitative research in education. An introduction to theory and methods*. Estados Unidos: Allyn & Bacon
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Boletín Oficial del Estado. Resolución de 6 de junio de 2000, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se acuerda la publicación de la adaptación del plan de estudios de Maestro, Especialidad de Educación Física, homologado por la Comisión Académica del Consejo de Universidades de fecha 21 de julio de 1992.
- Boned, C. J., Rodríguez-Romo, G., Mayorga, J. I., & Merino, A. (2006). Competencias profesionales del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Motricidad*, 15, 1-6.

- Bonsón, M. (2009). Desarrollo de competencias en Educación Superior. En A. Blanco Fernández. *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior* (pp. 17-35). Madrid: Narcea.
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *ERIC Digest*. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470206.pdf> el 23 de enero de 2017.
- Boud, D. (1989). The role of self-assessment in student grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 14(1), 20-30. DOI: [10.1080/0260293890140103](https://doi.org/10.1080/0260293890140103)
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Boud, D., et al. (2010). *Assessment 2020: Seven Propositions for Assessment Reform in Higher Education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. Recuperado de: [https://www.uts.edu.au/sites/default/files/Assessment-2020\\_propositions\\_final.pdf](https://www.uts.edu.au/sites/default/files/Assessment-2020_propositions_final.pdf) el 25 de enero de 2017.
- Bourghouts L., Slingerland, M., & Haerens, L. (2016). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-17. DOI: [10.1080/17408989.2016.1241226](https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226)
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. United States: John Wiley & Sons.
- Bozu, Z., & Canto, J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224. DOI: [10.3102/00028312042001153](https://doi.org/10.3102/00028312042001153)
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamientos de profesionales en la RFA. *CEDEFOP*, 1, 8-14.
- Butler, S. A., & Hodge, S.R. (2001). Enhancing student trust through peer assessment in physical education. *Physical Educator*, 58(1), 30-42.

- Calatayud, M.A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En P. Díez Arcos. (Coord). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias* (pp. 9-55). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Campos, M. C. Ries, F., & Del Castillo, O. (2011). Análisis de las competencias adquiridas y utilizadas por los egresados maestros en Educación Física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 24(7), 216-229. DOI: [10.5232/ricyde2011.02405](https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02405)
- Campos-Izquierdo, A., Jiménez Beatty, J.E., González, M.D., Martín Rodríguez, M., & Del Hierro, D. (2011). Demanda y percepción del monitor de las personas mayores en la actividad física y el deporte en España. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 61-77.
- Campos-Izquierdo, A., & Martín-Acero, R. (2016). Percepción de las competencias profesionales de los graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 339-346.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López Hernández. (Coord). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-61). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en Educación Superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M.L., & Castejón, F.J. (2017). Diferencias en las formas de calificación empleadas por el profesorado universitario. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 600-605. DOI: [10.22370/ieya.2017.3.2.787](https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.787)
- Capllonch, M., & Buscá, F. (2012). La evaluación formativa como innovación. Experiencias en una Facultad de Formación del Profesorado. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 45-58.



- Capllonch, M., Ureña, N., Ruiz, E., González, N., Pérez, A., López-Pastor, V. M., & Tabernero, B. (2009). Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la universidad. En V. M. López Pastor, (coord.), *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 217-252). Madrid: Narcea.
- Cardona-Rodríguez, A., Unceta-Satrústegui, K., & Barandiaran-Galdós, M. (2016). Comprehensive pertinence in the quality assessment of higher education / La pertinencia integral en la evaluación de la calidad de la educación superior. *Cultura y Educación*, 28(2), 344-358. DOI: [10.1080/11356405.2016.1158446](https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1158446).
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación*. Barcelona: Graó.
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A.J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545-547. DOI: [10.1188/14.ONF.545-547](https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547).
- Casanova, M.A. (2007, 9ª edición). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castejón, F.J., Capllonch, M., González-Fernández, N., & López-Pastor, V.M. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación. En V.M. López-Pastor. (Coord). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 65-93). Madrid: Narcea.
- Chaparro, F. (2016). *La escuela rural en la formación de maestros y maestras de Educación Primaria: una mirada desde la Educación Física*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Chivite, M., & Romero-Martín, M.R. (2009). La evaluación de competencias con fuerte componente emocional y afectivo: un sistema de evaluación formativo y continuo. En M.L. Santos-Pastor, L.F. Martínez-Muñoz., & V.M. López-Pastor. (Coord). *La innovación docente en el EEES* (pp. 197-204). Almería: Universidad de Almería.
- Chocarro, E., González-Torres, M. C., & Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, 12, 81-98.

- Comisión Europea. (2004). *Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. ECTS. Características generales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: [http://www.uaoceu.es/sites/default/files/calidad/normativa-universitaria/europa/ue\\_sistema\\_europeo\\_transferencia\\_acumulacion\\_creditos.pdf](http://www.uaoceu.es/sites/default/files/calidad/normativa-universitaria/europa/ue_sistema_europeo_transferencia_acumulacion_creditos.pdf) el 20 de septiembre de 2016.
- Comisión Europea (2009). *Guía del usuario del ECTS*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/tools/docs/ects-guide\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/ects-guide_es.pdf) el 20 septiembre de 2016.
- Cooper, S. (2015). A collaborative assessment of students' placement learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 61-76. DOI: [10.1080/02602938.2015.1083093](https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083093)
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: the usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138. DOI: [10.1177/0022487105283796](https://doi.org/10.1177/0022487105283796)
- De la Herrán, A., & Álvarez, N. (2010). Para qué enseñar: significado y sentido de la formación universitaria. En J. Paredes., & A. De la Herrán. (Coords). *Como enseñar en el aula universitaria* (pp. 59-75). Madrid: Pirámide.
- De la Iglesia, C. (2012). La identificación de factores en el desarrollo de competencias de los estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 207-240. DOI: [10.5209/rev\\_RCED.2012.v23.n1.39110](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39110).
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91.

De Miguel, M. (2013). La reforma curricular y metodológica de las enseñanzas universitarias: una mirada crítica sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Pulso: Revista de Educación*, 36, 13-35.

Declaración de Bergen. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas*. Recuperado de: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005\\_Bergen\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf) el 16 de septiembre de 2016.

Declaración de Berlín. (2003). *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de: [http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado\\_berlin.pdf](http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf) el 16 de septiembre de 2016.

Declaración de Bolonia (1999). Recuperado de: <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf> el 16 de septiembre de 2016.

Declaración de Bucarest. (2012). *Consiguiendo lo mejor de nuestras potencias. Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de: [http://media.ehea.info/file/2012\\_Bucharest/67/3/Bucharest\\_Communique\\_2012\\_610673.pdf](http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf) el 16 de septiembre de 2016.

Declaración de Budapest-Viena. (2010). Recuperado de: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference/document/s/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/document/s/Budapest-Vienna_Declaration.pdf) el 16 de septiembre de 2016.

Declaración de Ereván. (2015). Recuperado de: [http://media.ehea.info/file/2015\\_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal\\_613707.pdf](http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf) el 16 de septiembre de 2016.

Declaración de Londres. (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado de: <http://www.uma.es/eees/images/stories/london.pdf> el 16 de septiembre de 2016.

Declaración de Lovaina/Louvain-la-Neuve. (2009). *El proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/prueba/Bienestar/SRPA/Tab/DLovaina-2009.pdf> el 16 de septiembre de 2016.

Declaración de Praga (2001). *Hacia el Área Europea de la Educación Superior*. Recuperado de: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001\\_Prague\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf) el 16 de Septiembre de 2016.

Declaración de la Sorbona (1998). Recuperado de: [http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/documentos/documentos-2006/documento-sorbona-1998.pdf](http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2006/documento-sorbona-1998.pdf) el 16 de septiembre de 2016.

Delgado, V., Ausín, V., Hortigüela, D., & Abella, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *Educadi*, 1(1), 9-24. DOI: [10.7770/EDUCADI-V1N1-ART943](https://doi.org/10.7770/EDUCADI-V1N1-ART943)

Delgado, A.M., & Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa. La potenciación del aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 4.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Díaz, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(35), 322-348.

Díaz, M., & Aguado, R. (2012). Percepción de competencia del profesorado universitario de educación física con experiencia sobre la tarea como recurso didáctico. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 16-18.

Díaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. Barcelona: INDE

- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsman, D. (1999). The use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. DOI: [10.1080/03075079912331379935](https://doi.org/10.1080/03075079912331379935)
- Downing, J.J., & Dymont, J.E. (2013). Teacher Educators' Readiness, Preparation, and Perceptions of Preparing Preservice Teachers in a Fully Online Environment: An Exploratory Study. *Teacher Educator*, 48(2), 96-109.
- Dunn, K.E., & Mulvenon, S.W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the evidence of the impact of formative assessment in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7).
- Durán, D., & Sanz, A. (2007). Dificultades del Profesorado de Educación Física de Educación Secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(27), 203-231. Recuperado de: [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artdificultades41b.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artdificultades41b.htm)
- Elias, P., & Purcell, K. (2004). Is Mass Higher Education Working? Evidence from the Labour Market Experiences of Recent Graduates. *National Institute Economic Review*, 190, 60–74. DOI: [10.1177/002795010419000107](https://doi.org/10.1177/002795010419000107)
- European Higher Education Area [EHEA] (2016) <http://www.ehea.info/pid34437/student-centred-learning.html>
- Esteban-Moreno, R.M., & Menjívar-Barbón, S.V. (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias. Investigación en primera persona: profesores y estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education: <http://www.enqa.eu/>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (3º Ed). Helsinki: Autor. Recuperado de: [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/09/ESG\\_3edition.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/09/ESG_3edition.pdf) el 20 de septiembre de 2016.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Bruselas:

Autor. Recuperado de: [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf) el 20 de septiembre de 2016.

European Commission. (2010). *ECTS and Diploma Supplement Label Holders 2009 & 2010 – Make mobility a reality*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: <http://webmanager.ipt.pt/mgallery/default.asp?obj=2250> a 19 de septiembre de 2016.

European Commission. (2014). *ECTS and Diploma Supplement Label Holders 2011 & 2012. Internationalisation in Europe's universities*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/publications/2014/ects-ds\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/2014/ects-ds_en.pdf) el 19 de septiembre de 2016.

European Commission. (2015). *Erasmus – Celebrating ECTS and Diploma Supplement Label Holders 2009-2013*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: <https://www.uibk.ac.at/bologna/labels/dokumente/celebrating-ects-and-diploma-supplement-label-holders-2009-2013.pdf> el 19 de septiembre de 2016.

European Students' Union. (2010a). *Student-Centered Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions*. Bruselas. Recuperado de: [http://media.ehea.info/file/T4SCL\\_forum\\_Leuven\\_October\\_2010/34/0/2010\\_T4SCL\\_Stakeholders\\_Forum\\_Leuven\\_-\\_Student-Centred\\_Learning\\_Toolkit\\_600340.pdf](http://media.ehea.info/file/T4SCL_forum_Leuven_October_2010/34/0/2010_T4SCL_Stakeholders_Forum_Leuven_-_Student-Centred_Learning_Toolkit_600340.pdf) el 21 de septiembre de 2016.

European Students' Union. (2010b). *Student Centered Learning. An insight into theory and practice*. Bucarest. Recuperado de: <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/2010-T4SCL-Stakeholders-Forum-Leuven-An-Insight-Into-Theory-And-Practice.pdf> el 21 de septiembre de 2016.

European Students' Union. (2015). *Overview on student - centered learning in higher education in Europe: research study*. Bruselas: Autor. Recuperado de: <http://pascl.eu/wp-content/uploads/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe.pdf> el 22 de septiembre de 2016.

- European University Association. (2001). *Declaración de Salamanca. Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Recuperado de: [http://media.ehea.info/file/BFUG\\_Seminar/25/5/Salamanca\\_Convention\\_2001\\_587\\_255.pdf](http://media.ehea.info/file/BFUG_Seminar/25/5/Salamanca_Convention_2001_587_255.pdf) el 16 de septiembre de 2016.
- European University Association (2003). *Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades*. Recuperado de: [http://www.uaoceu.es/sites/default/files/calidad/normativa-universitaria/europa/UE\\_Declaracion\\_Graz\\_2003.pdf](http://www.uaoceu.es/sites/default/files/calidad/normativa-universitaria/europa/UE_Declaracion_Graz_2003.pdf) el 16 de septiembre de 2016.
- European University Association. (2005). *Declaración de Glasgow. Universidades fuertes para una Europa fuerte*. Recuperado de: [http://www.uma.es/eees/images/stories/glasgow\\_declaracion\\_2005.pdf](http://www.uma.es/eees/images/stories/glasgow_declaracion_2005.pdf) el 16 de septiembre de 2016.
- EURYDICE (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in European*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Falchikov, N. (1995). Peer Feedback Marking: Developing Peer Assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32(2), 395-430. DOI: [10.1080/1355800950320212](https://doi.org/10.1080/1355800950320212)
- Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430. DOI: [10.3102/00346543059004395](https://doi.org/10.3102/00346543059004395)
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322. DOI: [10.3102/00346543070003287](https://doi.org/10.3102/00346543070003287)
- Farias, F., & Firinguetti, L. (2012). Valoración de las competencias genéricas de los trabajadores sociales en el Gran Concepción, Chile. *Revista Katálisis*, 15(2), 182-192. DOI: [10.1590/S1414-49802012000200004](https://doi.org/10.1590/S1414-49802012000200004).
- Fernández, A.M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación y de aprendizaje. En C. Hamodi. (Coord). *Formar mediante la evaluación en la Universidad. Propuestas*

- prácticas útiles para docentes* (pp. 53-63). Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid.
- Fernández-Balboa, J.M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia., & J.M. Fernández-Balboa. (Coords). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-136). Barcelona: INDE.
- Figueiredo, L. M., Lago, C., & Fernández, M. A. (2008). Análisis del efecto de un modelo de evaluación recíproca sobre el aprendizaje de los deportes de equipo en el contexto escolar, *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 21, 102-122.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Londres: Sage.
- Fortin, A., & Legault, M. (2010). Development of Generic Competencies: Impact of a Mixed Teaching Approach on Students' perceptions. *Accounting Education*, 19(1-2), 93-122. DOI: [10.1080/09639280902888195](https://doi.org/10.1080/09639280902888195)
- Fraile-Aranda, A. (2009). Un único sistema de evaluación formativa para dos asignaturas desde un proceso de aprendizaje cooperativo. En M.L. Santos-Pastor, L.F. Martínez-Muñoz., & V.M. López-Pastor. (Coords). *La innovación docente en el EEES* (pp. 37-48). Almería: Universidad de Almería.
- Fraile-Aranda, A. (2010). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Ser Corporal*, 3, 6-18.
- Fraile-Aranda, A., & Cornejo, P.V. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2).
- Freire, M.J., Teijeiro,, M.M., Pais, M. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151)
- Frost, J., De Pont, G., & Brailsford, I. (2012). Expanding assessment methods and moments in history. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(3), 293-304. DOI: [10.1080/02602938.2010.531247](https://doi.org/10.1080/02602938.2010.531247)



- Fuentes, T., & López-Pastor, V.M. (2017). Evaluación auténtica, coevaluación y uso de las TIC en Educación Física: un estudio de caso en secundaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 42-46. DOI: [10.22370/ieya.2017.3.2.697](https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.697)
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Routledge
- Furnborough, C. & Truman, M. (2009). Adult beginner distance language learner perceptions and use of assignment feedback. *Distance Education*, 30(3), 399-418. DOI: [10.1080/01587910903236544](https://doi.org/10.1080/01587910903236544).
- Gairín, J. (2009). Usos y abusos en la evaluación. La evaluación como autorregulación. En Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (Ed), *Nuevas funciones de la evaluación* (pp. 11-45). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Gallardo, M.A. (2006). La evaluación de competencias profesionales para la inserción de los Maestros de Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(3), 469-492.
- Gallardo, F., & Carter, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum, en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos*, 29, 258-263.
- Gallego, M.J., Gámiz, V., & Gutiérrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para enseñar. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, 1-18. DOI: [10.21556/edutec.2010.34.418](https://doi.org/10.21556/edutec.2010.34.418)
- García, M.P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. DOI: [10.6018/reifop.17.1.198861](https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861)
- García, M.J., Fernández, L., Terrón, M.J., & Blanco, Y. (2008). Métodos de evaluación para las competencias generales más demandadas en el mercado laboral. *TICAI*, 141-146.
- García, M.P., & Morillas, L.R. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *REIFOP*, 14 (1), 113-124.

- García, J.V., & Pérez, M.C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46.
- Gaviria, D.F. (2016). *La educación física a través de los ojos y la voz de los estudiantes de grado once de secundaria. Un estudio de caso en la ciudad de Medellín-Colombia*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31. Recuperado de: <https://sydney.edu.au/education-portfolio/ei/assessmentresources/pdf/Gibbs%20and%20Simpson.pdf> el 1 de febrero de 2017.
- Gil, J., García, E., & Santos, C. (2009). Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 371-393.
- Gil, J., & Padilla, M.T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65. DOI: [10.5944/educxx1.1.12.287](https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.287)
- Gimeno Sacristán, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno Sacristán., & A. I. Pérez Gómez. (Coords), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-394). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán. (Coord). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-59). Madrid: Morata.
- Giné, N., García, E., & Halbaut, L. (2016). ¿Cómo contribuye la evaluación al aprendizaje y al desarrollo de competencias? Análisis del discurso estudiantil. En E. Cano., & M. Fernández. (Coords). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES* (pp. 49-66). Barcelona: Octaedro.
- Giné, N., & Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.

- Gómez, M.A., & Quesada, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. DOI: [10.15366/riee2017.10.2.001](https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001)
- González-Gutiérrez, I. (2013). *La evaluación de la Educación Física en la Etapa de Primaria. Trabajo Fin de Grado*. Cantabria: Universidad de Cantabria
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J., & Wagenaar, R. (2006a). *Tuning Educational Structures in Europe. II. La contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J., & Wagenaar, R. (2006b). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las Universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf> el 9 de enero de 2017.
- Grau, S., & Gómez Lucas, M. C. (2010). La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje. En M.C. Gómez Lucas., & S. Grau. (Coords). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 17-33). Alicante: Universidad de Alicante.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., & Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514. DOI: [10.1174/113564011798392451](https://doi.org/10.1174/113564011798392451)
- Gutiérrez-García, C. (2017). Una experiencia de evaluación formativa en la asignatura de educación física en la enseñanza secundaria. En V.M. López-Pastor., & Á. Pérez-

- Pueyo. (Coords). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 414-421). León: Universidad de León
- Guzmán, I., & Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación, *REIFOP*, 14(1), 151-163.
- Hallam, G., & Creagh, T. (2010). E-Portfolio use by university students in Australia: a review of the Australian ePortfolio Project. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 179-193. DOI: [10.1080/07294360903510582](https://doi.org/10.1080/07294360903510582)
- Hamaya, E.V. (1995). Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226. DOI: [10.1017/S0267190500002695](https://doi.org/10.1017/S0267190500002695)
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en Educación Superior: un estudio de caso*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Tesis inédita.
- Hamodi, C. (2016a). El proceso de convergencia hacia el EEES. En C. Hamodi. (Coord), *Formar mediante la evaluación en la Universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes* (pp. 13-23). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Hamodi, C. (2016b). Terminología básica sobre evaluación del aprendizaje. En C. Hamodi. (Coord). *Formar mediante la evaluación en la Universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes* (pp. 23-33). Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid.
- Hamodi, C. (2016c). La distribución intra-grupal de la calificación de trabajos colectivos. En Hamodi, C. (Coord). *Formar mediante la evaluación en la Universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes* (pp. 45-52). Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid.
- Hamodi, C., & López-Pastor, A.T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 103-116.
- Hamodi, C., López Pastor, V.M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en Educación Superior. *Perfiles*

- Educativos*, 147(37), 146-161. DOI:[10.1016/j.pe.2015.10.004](https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004) Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749009> el 25 de enero de 2017.
- Hamodi, C., López-Pastor, V.M., & López-Pastor, A.T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, DOI: [10.1080/02619768.2017.1281909](https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909)
- Hanna, G. S., & Dettmer, P. A. (2004). *Assessment for effective teaching: Using context-adaptive planning*. Boston, MA: Pearson AandB.
- Hastie, P., Brock, S., Mowling, C., & Eiler, K. (2012). Third grade students' self-assessment of basketball dribbling tasks. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(4), 427-430.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: [10.3102/003465430298487](https://doi.org/10.3102/003465430298487).
- Hayes, S., Capel, S., Katene, W., & Cook P. (2013). An examination of knowledge prioritisation in secondary physical education teacher education courses. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 330-342. DOI: [10.1016/j.tate.2006.10.012](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.012)
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145. DOI: [10.1177/003172170708900210](https://doi.org/10.1177/003172170708900210)
- Herman, J.L., Aschbacher, P.R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Estados Unidos: ASCD
- Hernández-Pina, F., Martínez-Clares, P., Da Fonseca-Rosario, P. S. L., & Rubio-Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández-March, J., Martín, M., & Leguey, S. (2009). Graduates' skills and Higher Education: The employers' perspective. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 1-16. DOI: [10.1080/13583880802699978](https://doi.org/10.1080/13583880802699978).

- Hernando, A., Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). El proceso de evaluación formativa en la realización de un “vídeo tutorial” de estiramientos en inglés en un centro bilingüe. En V.M. López-Pastor., & Á. Pérez-Pueyo. (Coords). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 260-270). León: Universidad de León.
- Herranz, M. (2015). Autoevaluación y evaluación compartida en el área de educación física. Aprendizaje y rendimiento académico en la etapa de educación primaria. *Revista Arbitrada del CIEG*, 21, 126-141.
- Herranz, M. (2017). La participación del alumnado en los procesos de evaluación en educación primaria: autoevaluación y evaluación compartida. En V.M. López-Pastor., & Á. Pérez-Pueyo. (Coords). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 180-193). León: Universidad de León.
- Herranz, M., & López-Pastor, V. M. (2014). ¿Es viable llevar a cabo procesos de autoevaluación y evaluación compartida en Educación Física en la etapa de Educación Primaria? Un estudio de caso longitudinal. *Revista de Educación Física: Renovar la Teoría y Práctica*, 133, 11-18.
- Hidalgo-Farrán, N. (2017). *Concepciones sobre una evaluación justa de los aprendizajes. Una aproximación fenomenográfica. Tesis Doctoral*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid
- Hortigüela, D., Abella, V., & Pérez-Pueyo, A. (2015). Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: contraste de grupos de inicio y final de carrera. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 13-32. DOI: [10.4995/redu.2015.5417](https://doi.org/10.4995/redu.2015.5417)
- Hortigüela, D., & Pérez Pueyo, A. (2016a). La evaluación entre iguales como herramienta para la mejora de la práctica docente. *Opción*, 32(7), 865-879. Consultado en: <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/viewFile/21509/21318> a 19 de enero de 2017.

- Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2016b). Percepción del alumnado de las clases de educación física en relación con otras asignaturas. *Apunts*, 123, 44-52. DOI: [10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.05)
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Abella, V. (2015). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 88-104.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2016). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos*, 19, 25-41. DOI: [10.18172/con.2742](https://doi.org/10.18172/con.2742)
- Hué, C. (2008). El marco de referencia de la nueva Educación Superior. En Instituto de Ciencias de la Educación (Coord). *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas del mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 487-499.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación. En J.B. Martínez. (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-103). Barcelona: Graó.
- Jiménez, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-9.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., Tucker, S.A., & Icenogle, M.L. (2014). Conducting mixed methods research: using dialectical pluralism and social psychological strategies. En P. Leavy. (Ed). *The Oxford Handbook of qualitative research* (pp. 557-581). Nueva York: Oxford University Press.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144. DOI: [10.1016/j.edurev.2007.05.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002)

- Jorbá, J., & Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar un proceso de regulación continua. Propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas*. Barcelona: Ministerio de Educación y Cultura.
- Jorrín, I. (2006). *Perfil formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de caso*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Julián, J. A., López, N., Agüeroles, I., Zaragoza, J., & Generelo, E. (2008). Evaluación formativa en Educación Física en la Educación Secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9, 27-44.
- Knight, P. (2006). The local practices of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4): 435-52.
- Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. DOI: [10.1080/02607476.2010.513854](https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854)
- Kovac, M., Sloan, S., & Starc, G. (2008). Competencies in physical education teaching; Slovenian teachers' views and future perspectives. *European Physical Education Review*, 14(3), 299-323. DOI: [10.1177/13563336X08095668](https://doi.org/10.1177/13563336X08095668)
- La Torre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Le Boterf, G., Barzucchetti, S., & Vincent, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. DOI: [10.1080/17408989.2015.1095871](https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871)
- Leirhaug, P.E., & MacPhail, A. (2015). "It's the other assessment that is the key": three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640. DOI: [10.1080/13573322.2014.975113](https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113)



- Levi-Orta, G.C., & Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/362244.pdf?documentId=0901e72b8163d6f6> el 12 de diciembre de 2016.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas. Cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión2000.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education. A user's guide*. California: Sage Publications
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 5-55.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- López-Pastor, V.M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación de profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V.M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221-232.
- López-Pastor, V.M. (2005a). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *REIFOP*, 8(4). Consultado en:

[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1229707606.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1229707606.pdf) el 4 de febrero de 2017.

- López-Pastor, V.M. (2005b). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*, 17.
- López-Pastor, V. M. (2006a). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 93-119.
- López-Pastor, V.M. (2006b). *La evaluación en educación física revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Madrid: Miño y Dávila
- López-Pastor, V.M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311. DOI: [10.1080/02619760802208452](https://doi.org/10.1080/02619760802208452).
- López-Pastor, V.M. (2009a). Tres vías de aprendizaje y evaluación. La evaluación con compartida con calificación dialogada. En M.L. Santos-Pastor, L.F. Martínez-Muñoz., & V.M. López-Pastor. (Coord). *La innovación docente en el EEES* (pp. 115-132). Almería: Universidad de Almería.
- López-Pastor, V. M. (Coord.) (2009b). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2010). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación formativa y Compartida en Docencia Universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1).
- López-Pastor, V.M. (2011). Best practices in academic assessment in Higher Education: a case in formative and shared assessment. *Journal of Technology and Science Education*, 1(2), 25-39. DOI: [10.3926/jotse.2011.20](https://doi.org/10.3926/jotse.2011.20)

- López-Pastor, V.M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, and Education*, 4(1), 117-130.
- López-Pastor, V.M. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V.M. López-Pastor., & Á. Pérez-Pueyo. (Coords). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-68). León: Universidad de León.
- López-Pastor, V. M., Barba, J. J., Monjas, R., Manrique, J. C., Heras, C., González., ...Gómez, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86.
- López-Pastor, V.M., Castejón, F. J., & Pérez-Pueyo. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201. DOI: [10.4471/remie.2012.09](https://doi.org/10.4471/remie.2012.09)
- López-Pastor, V.M., Castejón, J., Sicilia, A., Navarro, V., & Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90. DOI: [10.1080/14703297.2010.543768](https://doi.org/10.1080/14703297.2010.543768)
- López-Pastor, V.M., Fernández-Balboa, J.M., Santos-Pastor, M.L., & Fraile, A. (2012). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(4), 453-464. DOI: [10.1080/02602938.2010.545868](https://doi.org/10.1080/02602938.2010.545868)
- López-Pastor, V.M., González, M., & Barba, J.J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*. 17, 21-37.

- López-Pastor, V.M., & Jiménez, B. (1995). Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de un mismo. *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 191-202.
- López-Pastor, V.M., López-Pastor, E., Monjas, R., Rueda, M.A., Pérez, D., & García-Peñuela, A. (2001). Una investigación en torno a experiencias de evaluación compartida en Educación Física en primaria, secundaria y formación del profesorado. *EFDeportes*, 7(37). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd37/evalef.htm> el 19 de Julio de 2017.
- López-Pastor, V.M., Manrique, J.C., & Vallés, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *REIFOP*, 14(4).
- López-Pastor, V. M., Martínez, L. F., & Julián, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria RED-U*, 2 [http://www.redu.um.es/red\\_U/2/](http://www.redu.um.es/red_U/2/)
- López-Pastor, V.M., Monjas, R., Gómez, J., López-Pastor, E. M., Martín, J. F.; González, J., ... Marugán, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.
- López-Pastor, V.M., Monjas, R., Manrique, J.C., Barba, J.J., & González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477. DOI: [10.1174/113564008786542208](https://doi.org/10.1174/113564008786542208).
- López-Pastor, V.M., Pérez-Pueyo, A., Barba, J.J., & Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y co-evaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(11), 37-50. DOI: [10.12800/ccd.v11i31.641](https://doi.org/10.12800/ccd.v11i31.641)

- López-Pastor, V.M., & Palacios-Picos, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *TESI*, 13(3), 317-341.
- López-Pastor, V.M., & Sicilia Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. DOI: [10.1080/02602938.2015.1083535](https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535).
- López-Rodríguez, M.A. (2012). *La calidad de los procesos de comunicación en el aula de Educación Física: un estudio sobre calidad del discurso docente en profesorado de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- López-Varas, F. (2015). *Relaciones entre competencias, inteligencia y rendimiento académico en alumnos de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Universidad Europea de Madrid. Tesis Doctoral.
- Lorente-Catalán, E. (2005). *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en Educación Secundaria Tesis Doctoral*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2014). Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 20(1), 104-119. DOI: [10.1177/1356336X13496004](https://doi.org/10.1177/1356336X13496004)
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81. DOI: [10.1177/1356336X15590352](https://doi.org/10.1177/1356336X15590352)
- Lorenzo-Vicente, J.A., Muñoz-Galiano, I.M., & Beas-Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757. DOI: [10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44866](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866)
- Lukas, J.F., & Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial

- Maclellan, E. (2004). How convincing is alternative assessment for use in higher education? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(3), 311-321. DOI: [10.1080/0260293042000188267](https://doi.org/10.1080/0260293042000188267)
- Madrid Izquierdo, J.M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio*, 23, 49-68.
- Macaskill, A., & Denovan, A. (2013). Developing autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology. *Studies in Higher Education*, 38(1), 124-142. DOI: [10.1080/03075079.2011.566325](https://doi.org/10.1080/03075079.2011.566325)
- Manrique, J.C., López Pastor, V.M., Monjas, R., & Real, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14, 39-57.
- March, C., Richards, K., & Smith, P. (2001). Autonomous learners and the learning Society: Systematic perspectives on the practice of teaching in Higher Education. *Educational Philosophy and Theory*, 33, 381-395. DOI: [10.1111/j.1469-5812.2001.tb00277.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2001.tb00277.x)
- Marchesí, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Marina, S. (2013). *La autoevaluación del alumnado de Primaria en el área de Educación Física. Tesis Doctoral*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Marina, J.A., Pellicer, C., & Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Madrid. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf> el 12 de octubre de 2017.
- Martín, R., & de Juanas, Á. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *REIFOP*, 12(3), 59-69.

- Martín, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M., & de Juanas, Á. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2011-360-115](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-115)
- Martínez López, J. (2008). La opinión de los profesores universitarios. En Instituto de Ciencias de la Educación. (Coord). *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios* (pp. 32-37). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación
- Martínez-Mínguez, L. (2017). Coevaluación y heteroevaluación del prácticum a través de una escala de puntuación en la formación inicial del profesorado. En V.M. López-Pastor., & Á. Pérez-Pueyo. (Coords). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 422-432). León: Universidad de León
- Martínez-Muñoz, L.F., Castejón, F.J., & Santos-Pastor, M.L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP*, 15(4).
- Martínez-Muñoz, L.F., Santos-Pastor, M.L., & Castejón, F.J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 76-81.
- Martínez-Ruiz, M. A., & Sauleda, N. (2007). *Glosario EEES. Terminología relativa al EEES*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Martos-García, D., Usabiaga, O., & Valencia-Peris, A. (2017). Percepción del alumnado sobre la evaluación formativa y compartida: conectado dos universidades a través de la Blogosfera. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 68-74.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329- 366). Madrid: La Muralla.

- Mateo, J., Escofet, A., Martínez, F., & Ventura, J. (2009). Naturaleza del cambio en la concepción pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del EEES. Una experiencia para el análisis. *Revista Fuentes*, 9, 53-77.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 28, 1-14. DOI: [10.1037/h0034092](https://doi.org/10.1037/h0034092)
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J., & Gonzci, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre evaluación. *Boletín CINTERFOR*, 149.
- McPhail, A., & Halbert, J. (2010). “We had to do intelligent thinking during recent PE”: students’ and teachers’ experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17(1), 23-39. DOI: [10.1080/09695940903565412](https://doi.org/10.1080/09695940903565412).
- Mérida, R., González, E., & Olivares, M.A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 184-199.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in Education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Molina, M. (2017). *La transferencia de la evaluación formativa y/o compartida desde la formación inicial del profesorado de educación física a la práctica real en educación primaria*. Universidad de Valladolid. Trabajo Fin de Máster.
- Molina, M., & López-Pastor, V.M. (2017). La transferencia de la evaluación formativa y/o compartida desde la formación inicial del profesorado de educación física a la



- práctica real en educación primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 626-631. DOI: [10.22370/ieya.2017.3.2.791](https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.791)
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó
- Monereo, C. (2009). La enseñanza de tareas de autorregulación a través de tareas auténticas. En P. Díez Arcos. (Coord). *Nuevas funciones de la evaluación* (pp. 73-93). Madrid: Ministerio de Educación.
- Moreno, J. A., & Vera, J. A. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-10.
- Moreno, J.A., Vera, J.A., & Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- Moreno, J.A., Vera, J.A., & Cervelló, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.
- Moya, J., & Luengo, F. (2011). Las competencias básicas como poderes para la ciudadanía. En J. Moya., & F. Luengo. (Coords). *Teoría y Práctica de las competencias básicas* (pp. 29-49). Barcelona: Graó.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 6-24.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2006). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states -a critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59,1, 65-85.
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.

- Muñoz, P., & Muñoz, I. (2000). Intervención en la familia: estudio de casos. En G. Pérez (Coord). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas* (pp. 221-252). Madrid: Narcea.
- Navarro-Adelantado, V., Santos-Pastor, M.L., Buscá-Donet, F., Martínez, L., & Martínez, L. F. (2010). La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1-7.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- Ní Chróinin, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233. DOI: [10.1080/17408989.2012.666787](https://doi.org/10.1080/17408989.2012.666787)
- Ní Chróinín, D., & O'Sullivan, M. (2014). From Initial Teacher Education through Induction and Beyond: A Longitudinal Study of Primary Teacher Beliefs. *Irish Educational Studies*, 33(4), 451-466. DOI: [10.1080/03323315.2014.984387](https://doi.org/10.1080/03323315.2014.984387)
- Nicol, D. (2015). Resituar el feedback: de reactivo a proactivo. En D. Boud., & E. Molloy. (Coords). *El feedback en Educación Superior y Profesional: comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 51-69). Madrid: Narcea
- Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and sel-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. DOI: [10.1080/03075070600572090](https://doi.org/10.1080/03075070600572090)
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(2), 34-35. DOI: 10.1136/eb-2015-102054.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Núñez, E., & Díaz, F.J. (2008). Evaluación formativa en educación física en el primer ciclo de Primaria "Unidad didáctica: saltos". *La Gaveta*, 14, 58-67.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de: <http://files.sld.cu/bmn/files/2014/07/la-definicion-de-competencias-claves.pdf> el 9 de enero de 2017.
- Palacios-Picos, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 197-205
- Palacios-Picos, A., & López-Pastor, V.M. (2013). Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143)
- Palacios-Picos, A., López-Pastor, V.M., & Barba, J.J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada en los futuros docentes. *Estudios sobre Educación*, 24, 173-195.
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Guide*. Gran Bretaña: Open University Press.
- Palm, T. (2008). Performance assessment and authentic assessment: a conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 13(4). Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=13&n=4> el 19 de enero de 2017.
- Palmer, A., Montañó, J.J., & Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Palomares-Ruiz, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Ediciones de Castilla-la-Mancha.
- Pastor-Vicedo, J.C., Gil-Madróna, P., Prieto-Ayuso, A., González-Villora, S. (2015). Los contenidos de salud en el área de educación física. Análisis del currículum vigente. *Retos*, 28, 134-140.
- Patton, M.Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Sciences Research*, 34, 1189–1208.

- Peacock, S., Gordon, L., Murray, S., Morss, K., & Dunlop, G. (2010). Tutor response to implementing an ePortfolio to support learning and personal development in further and higher education institutions in Scotland. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 827-851. DOI: [10.1111/j.1467-8535.2009.00986.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00986.x)
- Pedersen, S., & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *ETR&D*, 51, 57. DOI: [10.1007/BF02504526](https://doi.org/10.1007/BF02504526)
- Pérez-García, P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Pérez Gómez, A.I. (1985). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno Sacristán., & A.I. Pérez Gómez. (Coords), *La enseñanza: Su teoría y Su práctica* (pp. 426-450). Madrid: Akal
- Pérez-Pueyo, A., Barba, J.J., López-Pastor, V.M., & Lorente-Catalán, E. (2017). La utilización de escalas graduadas de autoevaluación en la enseñanza universitaria. En V.M. López-Pastor., & Á. Pérez-Pueyo. (Coords). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 374-384). León: Universidad de León
- Pérez-Pueyo, A., Heras. C., & Herrán. I. (2008). Evaluación formativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Su aplicación a una Unidad Didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9, 45-66.
- Pérez Pueyo, A., Julián Clemente, J.A., & López Pastor, V.M. (2011). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V.M. López-Pastor. (Coord). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-45). Madrid: Narcea.
- Pérez-Pueyo, Á., & López-Pastor, V.M. (2017). El estilo actitudinal como propuesta metodológica vinculada a la evaluación formativa. En V.M. López-Pastor., & Á. Pérez-Pueyo. (Coords). *Evaluación formativa y compartida en educación:*

- experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 240-259). León: Universidad de León
- Pérez Pueyo, A., López Pastor, V.M., & Castejón, J. (2014). Formative and shared assessment in higher education: a review of terminology. *Revista Pedagógica Adal*, 17(28), 7-13.
- Pérez-Pueyo, Á., López-Pastor, V.M., Hortigüela, D., & Gutiérrez-García, C. (2017). Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa. En V.M. López-Pastor., & Á. Pérez-Pueyo. (Coords). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 70-91). León: Universidad de León.
- Pérez-Pueyo, A., Tabernero, B., López-Pastor, V.M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., ... Castejón, F.J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2014). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Pesquero, E., Sánchez, M.E., González, M., Martín, R., Guardia, S., Cervelló, J., ... Valera, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.
- Pintor Díaz, P. (2016). Una experiencia en la elaboración consensuada de instrumentos de evaluación. En Á. Pérez-Pueyo., A. Díez-Fernández., C. Gutiérrez-García., & D.

Hortigüela. (Coords). *I Jornadas de buenas prácticas en evaluación formativa en docencia universitaria* (pp. 419-423). Grupo IFAHE: Universidad de León.

Plan DOing:

[https://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242692463263/contenidoFinal/Plan\\_DOing\\_para\\_la\\_docencia\\_en\\_ingles.htm](https://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242692463263/contenidoFinal/Plan_DOing_para_la_docencia_en_ingles.htm)

Popham, W.J. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación*. Madrid: Narcea.

Pozo, C. I. & Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 5-8.

Pulido, J.I. (2008). Competencias genéricas ¿Qué son? En Instituto de Ciencias de la Educación. (Coord). *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios* (pp. 38-45). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.

Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real

Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales

Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales.

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre, por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para la homologación y declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior, y el procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado.

Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

- Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011.
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148. DOI: [10.5944/reec.25.2015.14787](https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14787)
- Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. <https://redevaluacionformativa.wordpress.com/> .
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2009). El reto de la convergencia europea: necesidades y cambios. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(1), 20-30.
- Rodríguez-Sánchez, M., & Revilla, P. (2016). Las competencias generales y transversales del Grado en Logopedia desde la perspectiva del alumno. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 113-136. DOI: [10.6018/j/253241](https://doi.org/10.6018/j/253241)
- Rodríguez, G., & Ibarra, M. S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias del Deporte*, 9(34), 179-200.
- Romero-Martín, M.R. (2016). Competencias docentes en Expresión Corporal. En Á. Pérez-Pueyo., A. Díez-Fernández., C. Gutiérrez-García., & D. Hortigüela. (Coords). *I Jornadas de buenas prácticas en evaluación formativa en docencia universitaria* (pp. 424-443). Grupo IFAHE: Universidad de León
- Romero-Martín, M.R., Asún-Dieste, S., & Chivite, M.T. (2016). La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: un ejemplo de buena práctica. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29(1), 236-241



- Romero-Martín, M. R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., & Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 52. DOI: [10.3916/C52-2017-07](https://doi.org/10.3916/C52-2017-07).
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea
- Ruiz, J. R., Ruiz, E., & Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8, 17-29. DOI: [10.12800/ccd.v8i22.220](https://doi.org/10.12800/ccd.v8i22.220)
- Ruiz-Primo, M.A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37,15-24. DOI: [10.1016/j.stueduc.2011.04.003](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.04.003)
- Rychen, D.S., & Salganik, L. H. (2001). *Definition and selection of competencies—Theoretical and conceptual foundations*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers. Recuperado de [http://www.deseco.ch/RychSalg\\_Front.pdf](http://www.deseco.ch/RychSalg_Front.pdf) el 9 de enero de 2017.
- Rychen, D.S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sabarriego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-44. DOI: [10.1007/BF00117714](https://doi.org/10.1007/BF00117714)
- Sadler, D.R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77–85. DOI: [10.1080/0969595980050104](https://doi.org/10.1080/0969595980050104)
- Sánchez, P., & Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sanmartí, N. (2010). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

- Santos, L., & Fernández-Río, J. (2009). El “Cuaderno de Bitácora” de Educación Física. Elemento central dentro de una propuesta de meta-evaluación. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 92-96.
- Santos, S., Mesquita, I., Graça, A., & Rosado, A. (2010). Coaches’ perceptions of competence and acknowledgement of training needs related to professional competences. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 62-70.
- Santos-Pastor, M.L., Castejón, F.J., & Martínez-Muñoz, L.F. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 73-86.
- Santos-Pastor, M.L., & Martínez-Muñoz, L.F. (2017). El pacto en el aprendizaje desde la negociación de la rúbrica de evaluación. En V.M. López-Pastor., & Á. Pérez-Pueyo. (Coords). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 402-413). León: Universidad de León.
- Santos-Pastor, M.L., Ruíz, M.M., De Amo, J.M., Moreno, M.F., & Codina, A. (2009). Evaluación formativa y trabajo cooperativo: una experiencia en el aula universitaria. En M.L. Santos-Pastor, L.F. Martínez-Muñoz., & V.M. López-Pastor. (Coords). *La innovación docente en el EEES* (pp. 21-37). Almería: Universidad de Almería.
- Sanz de Acedo, M.L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Savin-Baden, M., & Howell, C. (2013). *The essential guide to theory and practice*. Nueva York: Routledge.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R.W. Tyler., R.M. Gagne., & M. Scriven. (Coords). *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand-McNally
- Scriven, M. (1998). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2). DOI: [10.1007/BF00124098](https://doi.org/10.1007/BF00124098)

- Shavelson, R.J., Young, D.B., Ayala, C.C., Brandon, P.R., Furtak, E.M., Ruiz-Primo, M.A... Yin, Y. (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 295-314. DOI: [10.1080/08957340802347647](https://doi.org/10.1080/08957340802347647)
- Shohamy, E. (2001). Democratic assessment as an alternative. *Language Testing*, 18(4), 373-391. DOI: [10.1177/026553220101800404](https://doi.org/10.1177/026553220101800404)
- Sicilia, A. (2009). Evaluando la auto-calificación: un equilibrio entre la política y la ética. En M.L. Santos-Pastor, L.F. Martínez-Muñoz., & V.M. López-Pastor. (Coords). *La innovación docente en el EEES* (pp. 153-167). Almería: Universidad de Almería.
- Siedentop, D. (2002). Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 368-377. DOI: [10.1123/jtpe.21.4.368](https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.368)
- Silva, I., & López-Pastor, V. M. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? @tic. *Revista D'innovació Educativa*, 14, 90-100. DOI: [10.7203/attic.14.4171](https://doi.org/10.7203/attic.14.4171)
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A Meta-Analysis of Self-Regulated Learning in Work-Related Training and Educational Attainment: What We Know and Where We Need to Go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421-442. DOI: [10.1037/a0022777](https://doi.org/10.1037/a0022777).
- Sola, M. (2004). La Formación del Profesorado en el contexto del espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 91-105.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. USA: John Wiley&Sons.
- Spiller, D. (2009). *Assessment: Feedback to promote student learning*. Nueva Zelanda: Univesidad de Waikato. Consultado en: [http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/6\\_AssessmentFeedback.pdf](http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/6_AssessmentFeedback.pdf) el 27 de enero de 2017.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Nueva York: The Guilford Press.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. Nueva York: The Guilford Press.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin. & Y. S. Lincoln (Coords). *Manual de investigación cualitativa. Volumen III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765. DOI: [10.1177/003172170208301010](https://doi.org/10.1177/003172170208301010)
- Stiggins, R.J., Arter, J.A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2007). *Classroom assessment for student learning. Doing it right-using it well*. Nueva Jersey: Pearson Education.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331-347. DOI: [10.1080/0260293042000318091](https://doi.org/10.1080/0260293042000318091)
- Tabernero, B., & Daniel, M. J. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 133-144.
- Taras, M. (2005). Assessment-summative and formative- some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478. DOI: [10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x)
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711798015.pdf> el 12 de enero de 2017.
- Tenenbaum, G., & Driscoll, M.P. (2005). *Methods of research in Sports Sciences. Quantitative and qualitative approaches*. Oxford: Meyer & Meyer Sports.

- Tillema, H.H., & Smith, K. (2009). Assessment orientation in formative assessment of learning to teach. *Teachers and Teaching: theory practice*, 15(3), 391-405. DOI: [10.1080/13540600903056726](https://doi.org/10.1080/13540600903056726)
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 25-44.
- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M.J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E.,...Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.
- Towers, J. (2013). Consistencies Between New Teachers' Beliefs and Practices and Those Grounding Their Initial Teacher Education Program. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 108-125.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209. DOI: [10.5944/educxx1.11.0.314](https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.314).
- Ureña, N., & Ruiz, E. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 29-44.
- Ureña, N., Ureña-Villanueva, F., Velandrino, A.P., & Alarcón, F. (2006). Resultados de un caso práctico de autoevaluación en Educación Física en la etapa de primaria. *Apunts*, 86, 40-51.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conduction a qualitative descriptive study. *Nursisng and Health Sciences*, 15, 398-405. DOI: [10.1111/nhs.12048](https://doi.org/10.1111/nhs.12048)
- Valle, J.M. (2010). El Proceso de Bolonia: un nuevo marco de aprendizaje para la educación superior. En J. Paredes., & A. De la Herrán. (Coord). *Como enseñar en el aula universitaria* (pp. 47-59). Madrid: Pirámide.

- Vallés, C., Ureña, N., & Ruiz, E. (2011). La evaluación formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 9(1).
- Velázquez-Buendía, R., & Hernández-Álvarez, J.L. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En J.L. Hernández-Álvarez., & R. Velázquez-Buendía. (Coords). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 11-49). Barcelona: Graó.
- Velázquez-Buendía, R., & Martínez-Gorroño, M.E. (2004). La autoevaluación y la coevaluación en el aprendizaje autónomo y cooperativo (u otra forma de plantear la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de condición física). En J.L. Hernández-Álvarez., & R. Velázquez-Buendía. (Eds), *La Evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 293-322). Barcelona: Graó
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., & García, A. (2013). Valoración del profesorado de Magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 35-55.
- Villa Sánchez, A., & Villa Leicea, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social de las universidades. *Educar*, 40, 15-48. DOI: [10.5565/rev/educar.149](https://doi.org/10.5565/rev/educar.149)
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- Wagenaar, R. (2006). An introduction to the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). En E. Froment., J. Kohler., L Purser., & L. Wilson. (Coords). *EUA Bologna Handbook. Making Bologna work*. Berlín: RAABE.
- Ward, P. (2013) The Role of Content Knowledge in Conceptions of Teaching Effectiveness in Physical Education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 431-440, DOI: [10.1080/02701367.2013.844045](https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844045)
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured method*. London:Sage

- Wiliam, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment*, 11(3-4), 283-289. DOI: [10.1080/10627197.2006.9652993](https://doi.org/10.1080/10627197.2006.9652993)
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C.A. Dwyer (Coord), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Wittrock, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1º. Consultado el 17 de diciembre de 2016 en [http://www.redu.m.es/Red\\_U/ml](http://www.redu.m.es/Red_U/ml)
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. Londres: Sage
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501. DOI: [10.1023/A:1023967026413](https://doi.org/10.1023/A:1023967026413)
- Zabala, A. (2012). Prólogo. En Perrenoud, P. *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* (pp. 11-19). Barcelona: Graó.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza por competencias*. Barcelona: Graó.


Zabalza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Zabalza, M. A. (2005). *Competencias docentes*. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Recuperado de: [http://lasallevirtual.com.mx/onteanqui/onteanqui10/presentaciones/Competencias%20Docentes%20\(Zabalza\).pdf](http://lasallevirtual.com.mx/onteanqui/onteanqui10/presentaciones/Competencias%20Docentes%20(Zabalza).pdf)

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.



## Anexo 1. Cuestionario de competencias docentes de egresados



**Proyecto de Investigación:**  
 Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado  
 de Educación Física  
**Egresados**

El presente cuestionario contempla el análisis de dos de los elementos más importantes del proceso de enseñar y aprender: los sistemas de evaluación y el desarrollo de competencias profesionales. Para garantizar la confidencialidad de los participantes, todos los datos serán tratado de forma anónima y colectiva.

**Muchas gracias por su colaboración**

---

**1.- Teniendo en cuenta todas las asignaturas cursadas en la carrera, ¿en qué grado crees que te han ayudado a desarrollar las siguientes competencias docentes?**

	nada 0	poco 1	medianamente 2	mucho 3	muchísimo 4
1.1.- Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en la asignatura de Educación Física					
1.2.- Elaborar y poner en práctica programas de Educación Física que faciliten la inclusión efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales					
1.3.- Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas.					
1.4.- Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de tu cultura tradicional					
1.5.- Conocer el desarrollo psicomotor y su maduración evolutiva					
1.6.- Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos					
1.7.- Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano en relación con la actividad física					
1.8.- Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural					
1.9.- Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza					
1.10.- Disponer de estrategias de aplicación de los elementos de salud sobre la higiene y alimentación en la práctica educativa					
1.11.- Disponer estrategias de enseñanza que promuevan la adquisición de hábitos de actividad física regular					
1.12.- Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza					
1.13.- Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural					
1.14.- Saber utilizar instrumentos de evaluación en la asignatura de Educación Física					
1.15.- Promover actividades complementarias relacionadas con la actividad física y el deporte dentro y fuera del recinto educativo					
1.16.- Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de Educación Física					
1.17.- Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física					
1.18.- Conocer y comprender los procesos evolutivos corporales y motrices					
1.19.- Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices					
1.20.- Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas					

**1.- Teniendo en cuenta todas las asignaturas cursadas en la carrera, ¿en qué grado crees que te han ayudado a desarrollar las siguientes competencias docentes? (continuación)**

	nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
1.21.- Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas	0	1	2	3	4
1.22.- Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas	0	1	2	3	4
1.23.- Conocer características de la organización de los centros educativos	0	1	2	3	4
1.24.- Elaborar propuestas de iación y cambio educativo	0	1	2	3	4
1.25.- Capacidad de análisis y síntesis	0	1	2	3	4
1.26.- Capacidad de organización y planificación	0	1	2	3	4
1.27.- Comunicación oral y escrita en lengua nativa	0	1	2	3	4
1.28.- Conocimiento de una lengua extranjera	0	1	2	3	4
1.29.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	0	1	2	3	4
1.30.- Trabajo en equipo	0	1	2	3	4
1.31.- Habilidades en las relaciones interpersonales	0	1	2	3	4
1.32.- Razonamiento crítico	0	1	2	3	4
1.33.- Compromiso ético	0	1	2	3	4
1.34.- Aprendizaje autónomo	0	1	2	3	4
1.35.- Adaptación a situaciones nuevas	0	1	2	3	4
1.36.- Creatividad	0	1	2	3	4

**2.- Teniendo en cuenta todas las asignaturas cursadas en la carrera, ¿en qué grado crees que te han ayudado a desarrollar las siguientes competencias docentes? (continuación)**

	nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
2.1- Organizar y animar situaciones de aprendizaje	0	1	2	3	4
2.2- Gestionar la progresión de los aprendizajes	0	1	2	3	4
2.3- Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	0	1	2	3	4
2.4- Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	0	1	2	3	4
2.5- Trabajar en equipo con otros docentes	0	1	2	3	4
2.6- Participar en la gestión del Centro	0	1	2	3	4
2.7- Informar e implicar a las familias	0	1	2	3	4
2.8- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	0	1	2	3	4
2.9- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	0	1	2	3	4
2.10- Organizar la propia formación continua	0	1	2	3	4

**3- Cuando han utilizado metodologías activas en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que te han ayudado a adquirir competencias docentes?**

nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
0	1	2	3	4

**4- Cuando han utilizado la evaluación formativa y continua en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que te han ayudado a adquirir competencias docentes?**

nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
0	1	2	3	4

**5- Cuando tus profesores utilizaron metodologías activas en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que te ayudaron a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes?**

nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
0	1	2	3	4

**6- Cuando tus profesores utilizaron a evaluación formativa y continua en tus asignaturas ¿consideras que te ayudaron a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes?**

nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
0	1	2	3	4

**7- Cuando han utilizado la evaluación formativa y continua en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que ello te ayudó a aprobar la oposición?**

nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
0	1	2	3	4

**8. ¿Con cuánta frecuencia tus profesores utilizaron los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación en las asignaturas que has cursado?**

	muy poco o nada	pocas veces	alguna vez	bastante	mucho
8.1.- Observación del profesor en clase (fichas de observación)	0	1	2	3	4
8.2.- El control de la participación en el aula (en grupos y debates)	0	1	2	3	4
8.3.- Examen tipo test	0	1	2	3	4
8.4.- Examen de preguntas abiertas	0	1	2	3	4
8.5.- Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	0	1	2	3	4
8.6.- Examen de preguntas cerradas (definiciones)	0	1	2	3	4
8.7.- Exámenes escritos dejando disponer de documentos	0	1	2	3	4
8.8.- Exámenes orales	0	1	2	3	4
8.9.- Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego,...)	0	1	2	3	4
8.10.- Portafolios	0	1	2	3	4
8.11.- Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	0	1	2	3	4
8.12.- Informes o trabajos escritos	0	1	2	3	4
8.13.- Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	0	1	2	3	4
8.14.- Proyectos de aprendizaje tutorados	0	1	2	3	4

**9. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados?**

	nada de acuerdo	poco de acuerdo	ni acuerdo ni desacuerdo	de acuerdo	muy de acuerdo
9.1.- La interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación	0	1	2	3	4
9.2.- La realización de las pruebas de evaluación se anunciaron con suficiente tiempo de antelación	0	1	2	3	4
9.3.- Las pruebas de evaluación partieron de un acuerdo con el alumnado	0	1	2	3	4
9.4.- La recogida de información para la evaluación nos genera tensión y nerviosismo	0	1	2	3	4
9.5.- La recogida de información para la evaluación fomenta la motivación para el aprendizaje	0	1	2	3	4
9.6.- La evaluación positiva repercute en la autoestima del/a estudiante	0	1	2	3	4
9.7.- El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece nuestro proceso de	0	1	2	3	4

**10. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, en relación a cómo se establecieron las calificaciones de las asignaturas que has cursado?**

	Ninguna	poco	medio	alto	muy alto
10.1.- La calificación la decidió el profesor a partir de la evaluación	0	1	2	3	4
10.2.- El alumnado se autocalificaba (parcial o totalmente)	0	1	2	3	4
10.3.- Se califica de formaba dialogada y consensuada, entre profesorado y alumnado (parcial o totalmente)	0	1	2	3	4
10.4.- Se califica a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)	0	1	2	3	4
10.5.- Se califica a partir de la coevaluación, entre compañeros (parcial o totalmente)	0	1	2	3	4

11.- ¿Cuál es su grado de satisfacción general con la carrera realizada (0, mínima satisfacción; 10, máxima satisfacción)?

12.- Si me pidieran que recomendara a un amigo mi carrera por lo realizado yo le diría que lo hiciera sin pensarlo (grado de acuerdo de 0, nada de acuerdo; 10, totalmente de acuerdo)

Estudio cursados:

Diplomado maestro EF.	Graduado maestro EF	Graduado en CAFVD-INEF	Licenciado en CAFVD-INEF
1	2	3	4

En qué localidad:

Edad: (en años)

menos de 25	26-30	31-35	36 o más
1	2	3	4

Trabajas en un centro como docente de EF:

Público	Concertado	Privado	No trabajo
1	2	3	4

Sexo:

Hombre	Mujer
1	2

Año de finalización de la carrera:

Años de experiencia docente:

**Anexo 2. Carta de participación del Centro educativo**

En Madrid a \_ de \_\_\_\_ de 2017

Centro Educativo \_\_\_\_\_

Att. Director/a:

Como parte del proyecto de investigación “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física” financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad a través del Plan Nacional I+D+i 2013-2017 (REF EDU2013-42024-R), que busca conocer la valoración que los egresados hacen de las competencias diseñadas y desarrolladas en la formación inicial del profesorado de Educación Física en varios centros españoles de enseñanza superior y la influencia de la evaluación formativa en ese proceso, precisamos analizar la labor docente del profesorado que actualmente desarrolla su labor profesional como docentes de educación física.

Solicitamos su colaboración para poder acceder a observar la labor del docente de educación física de su centro, con quien hemos contactado previamente, y que nos ha dado su consentimiento para participar en esta investigación. El proceso de observación se llevará cabo durante las sesiones de educación física a lo largo de una unidad didáctica con dos cursos diferentes, en función del acuerdo que se establezca con el docente implicado. Las sesiones en ningún caso serán grabadas, y no se hará referencia explícita al alumnado del centro.

Los docentes que participen en el estudio lo harán de forma totalmente anónima, y ni su nombre ni el del centro aparecerán en ningún documento.

El compromiso que adquiero como investigadora, tanto con el centro como con el profesorado implicado, es hacerles llegar los resultados obtenidos con la investigación.

Agradeciéndoles anticipadamente su colaboración.

Fdo. Los responsables de la investigación

Marisa Santos

Javier Castejón

### **Anexo 3. Hoja de información y consentimiento informado para la participación en la investigación**

#### **HOJA DE INFORMACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

Estimado participante, mi nombre es Laura Cañadas y soy estudiante del programa de Doctorado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente me encuentro llevando a cabo un protocolo de investigación el cual tiene como objetivo valorar la percepción de los graduados en ejercicio sobre la adquisición de competencias docentes durante la formación inicial, así como del uso de la evaluación formativa durante esta etapa. La supervisión de este proyecto corre a cargo de la investigadora principal María Luisa Santos Pastor.

Usted ha sido invitado a participar en este estudio. A continuación, se entrega la información necesaria para tomar la decisión de participar voluntariamente. Utilice el tiempo que desee para estudiar el contenido de este documento antes de decidir si va a participar del mismo.

- Si usted accede a estar en este estudio, su participación consistirá en una entrevista con la investigadora
- Aunque usted acepte participar en este estudio, tiene derecho a abandonar su participación en cualquier momento, sin temor a ser penalizado de alguna manera.
- Todos los documentos serán tratados confidencialmente. Para ello, serán codificados. Para facilitar la recogida de información se grabarán en audio las respuestas de los participantes durante la entrevista. Posteriormente estas se transcribirán, y tanto los audios como las transcripciones serán codificados y almacenados en soporte físico (CD) por parte de la investigadora principal en su despacho bajo llave, teniendo acceso a ellos únicamente las dos investigadoras involucradas en esta investigación.
- Tras finalizar el estudio se entregará a los participantes una copia del informe realizado para que hagan las apreciaciones que consideren pertinentes.
- Los resultados del estudio serán utilizados únicamente con finalidades investigadoras y académicas.

Si usted tiene preguntas sobre su participación en este estudio puede ponerse en contacto con la investigadora responsable en el correo electrónico: [laura.cannadas@uam.es](mailto:laura.cannadas@uam.es) o con la investigadora principal en: [marisa.santos@uam.es](mailto:marisa.santos@uam.es).

Declaro:

1. Que he leído y entendido toda la información oral y escrita en relación a la participación en el citado proyecto.
2. Se me ha entregado una copia de este Consentimiento Informado, fechado y firmado. Se me han explicado las características y el objetivo del estudio.
3. He tenido la oportunidad de debatir y preguntar sobre dicha información y he recibido las respuestas adecuadas por parte de alguno de los miembros del equipo investigador encargado de este estudio.
4. Se me ha asegurado que se mantendrá la confidencialidad de mis datos.
5. El consentimiento lo otorgo de manera voluntaria y soy consciente que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento del mismo, por cualquier razón y sin que tenga dar explicación alguna.

Consiento participar en la investigación en los términos expuestos:

Participante

Investigadora responsable

----GRACIAS DE ANTEMANO POR SU COLABORACIÓN---

## **Anexo 4. Diario de las observaciones**

### **OBSERVACIÓN DOCENTE PRIMARIA (DP1)**

#### **DIARIO SESIÓN 1**

SESIÓN 1: Taekwondo

FECHA: 24/04/17

DOCENTE: DP1

CENTRO: CP1

CURSO: CP1\_5A

Les recoge en el patio. Suben al espacio destinado a la clase de EF. Les dice quiénes son los responsables de controlar el tiempo de cambio de ropa. Durante todo el año evalúa que traigan la ropa de cambio, la puntualidad y que se cambien en el tiempo establecido.

Se van al aula. Les presenta la UD. Primero analizan qué significa taekwondo. Interactúa con ellos a ver si lo adivinan. Les explica las modalidades de taekwondo que existen. Levanta la mano para que todos se callen (como elemento para controlar a la clase, pero no hacen mucho caso). Les pone un vídeo para presentar el deporte. Les pide que observen y estén atentos que luego les va a preguntar.

Le van preguntando cosas de la normativa que les genera dudas y en algunos momentos les dice que se fijen en el vídeo a ver qué pasa y otras se las responde ella.

Cuando termina el vídeo les pregunta por la capacidades, habilidades o cualidades necesarias para practicar ese deporte. Van respondiendo por turnos, sacando las capacidades básicas entre todos y ella va dando pequeñas explicaciones de porqué. Les dice que van a desarrollar de forma complementaria la UD de capacidades físicas básicas.

Escribe en la pizarra el “Menú del día” que son las tareas que van a desarrollar a lo largo de la sesión. De ahí salen al tatami, y manda a todos al cristal (como herramienta de control)

1. Les enseña la vestimenta del taekwondo. Les da una explicación teórica de cosas relacionadas con la vestimenta. Pregunta cosas al alumnado pero no deja que contesten. Es ella la que lo explica.  
Trae los equipos para la UD preparados de antes y es ella la que les manda que se junten y se coloquen en el sitio que ella diga.
2. Desplazamiento de un cono a otro y ella marca cómo se mueven y cómo llevan la pelota que les ha dado. Relaciona la posición con la posición del Taekwondo.

Realiza una carrera de relevos. No hace correcciones de carácter técnico solo de la mirada.

3. Idem pero al llegar al cono sueltan los brazos. Ella ejemplifica. Feedback que da: bien, genial y hacia donde deben mirar. De la postura apenas corrige.

4. ASAMBLEA: Les pregunta para que creen que ha servido esa actividad (coordinación, ver cómo se mueven los pies, la postura de los brazos para la defensa, les enseña el saludo -cómo se llama y cómo se hace-).

## DIARIO SESIÓN 1

SESIÓN 1: Orientación

FECHA: 24/04/17

DOCENTE: DP1

CENTRO: CP1

CURSO: CP1\_4

Mientras se cambian escribe en la pizarra el Menú del día para que todos sepan lo que van a hacer.

1. Calentamiento autónomo dirigido por las chicas. Van diciendo articulaciones y todos van al mismo ritmo. Hace correcciones porque no siguen el ritmo.

2. Ojos cerrados: Colocados frente a ella. Indicaciones de derecha-izquierda, delante-detrás, dentro-fuera. Solo da indicaciones no correcciones.

3. Con aros en el suelo. Va a dar indicaciones y tienen que colocarse con respecto al aro. Delante-detrás, enfrente...

4. Por parejas. Uno la liga y otro tiene que escapar. Da indicaciones de cómo es el juego pero no para qué sirve (qué se aprende) ni cómo se relaciona con lo visto anteriormente.

5. Como un tulipán pero hay que meterse debajo de las piernas de un compañero. No hay feedback. Cómo se relaciona esto con el objetivo de la UD.

6. ASAMBLEA: repasan los músculos. Va preguntando a uno o dos niños. No reflexiona sobre nada de lo visto en la sesión respecto a la orientación espacial o para qué sirve.

## DIARIO SESIÓN 2

SESIÓN 2: Orientación

FECHA: 25/04/17

DOCENTE: DP1

CENTRO: CP1

CURSO: CP1\_4

Pone el menú del día en la pizarra con los juegos que van a hacer pero no explica de qué son ni qué se trabaja con ellos. Los equipos ya están hechos (los va cambiando en cada UD en



función de los objetivos que busque), se los recuerda al alumnado porque son necesarios para uno de los juegos.

Bajan a patio. Movilidad articular que llevan a cabo los chicos. Ella no interviene. Coloca mientras tanto el material.

En el primero de los juegos se tienen que colocar en referencia al compañero con peto (derecha, izquierda, encima) Apenas da feedback y cuando lo da es directo, simplemente repite la consigna (derecha, izquierda...).

Tiene rutinas para que se reúnan (3,2,1). Les organiza por equipos detrás de un cono de su color (en fila). Cada vez deben ir a un cono y volver de espaldas al anterior. Ella ejemplifica. No dice el objetivo del juego, solo la meta. No hace correcciones cuando no ejecutan correctamente.

Les pide que recojan el material (lo hacen muy deprisa).

Coloca 4 conos formando un cuadrado, uno de cada color, y cada grupo se coloca sentado en fila detrás del suyo. Ellos ejecutan las indicaciones que ella da (el número que dice sale a correr hacia el lado que ella indica). El feedback que da es de carácter organizativo.

Les reúne en asamblea y les pregunta para qué puede servirles lo de la sesión anterior y lo de la de hoy. Ante las respuestas confusas, concreta las preguntas en qué hemos estado trabajando. Ahora con mejores respuestas les pregunta que creen que es lo que van a trabajar en esa UD. A partir de sus respuestas les guía hace el concepto de orientación, que es lo que van a trabajar en esa UD.

## DIARIO SESIÓN 2

SESIÓN 1: Capacidades físicas básicas

FECHA: 25/04/17

DOCENTE: DP1

CENTRO: CP1

CURSO: CP1\_5A

Clase teórica. Por los espacios disponibles no puede continuar con la UD de taekwondo, y por ello empieza esta UD (que se supone va a relacionar con la de taekwondo).

Comienza la clase preguntando al alumnado cuáles son las capacidades físicas básicas. Y después les pregunta qué son las capacidades físicas básicas. Pone el power point con teoría y van leyéndolo y ella va explicando algunas cosas.

Después de la parte teórica hace un juego de preguntas por grupos para valorar qué han aprendido. Responden en grupo, y cuando acaba el tiempo levantan la pizarra todos los grupos para ver quién ha acertado y quién no. Cuando algún grupo falla no recalca cuáles son los fallos y cuál sería la respuesta correcta para fortalecer los aprendizajes (importa más contestar a todas las preguntas del juego y ver quién gana). No explica porqué alguna respuesta está bien y otra mal.

### DIARIO SESIÓN 3

SESIÓN 3: Taekwondo

FECHA: 26/04/17

DOCENTE: DP1

CENTRO: CP1

CURSO: CP1\_5A

Pone el menú del día en la pizarra (no explica nada). Se cambian de ropa.

En el tatami. En círculo, recuerdan cómo es el saludo y luego les enseña 3 palabras en coreano. En la primera tarea les explica la meta del juego. Los que no pillan van con pelota y les dice que deben llevarla con en la anterior sesión y el desplazamiento igual, pero no les pregunta si recuerdan cómo se hacía. No corrige cuando la posición no es correcta o el desplazamiento está mal hecho.

Juego de los espejos. Explica normas y pone muchos ejemplos. Les pide que en el juego se centren en aspectos vistos en sesiones previas. Para el juego para recordar que solo haga movimientos y desplazamientos vistos del taekwondo.

Juego con churros para trabajar los golpes. Les dice qué hacer y cómo hacerlo. No da feedback sobre la ejecución de la tarea.

Asamblea: - Para qué han hecho estos juegos. Para concienciar de que es un juego de adversario.

- No está claro que eso se deduzca de la sesión de hoy, y quizás no está claro el objetivo de la sesión

### DIARIO SESIÓN 3

SESIÓN 3: Orientación

FECHA: 26/04/17

DOCENTE: DP1

CENTRO: CP1

CURSO: CP1\_4

Pone el menú del día en la pizarra pero no explica de qué va cada juego ni la sesión.

Hacen movilidad articular de forma autónoma, pero todos a la vez.

Durante toda la sesión presenta los juegos, dice qué deben hacer, explica la meta de los mismos, pero no los objetivos, ni cómo se relacionan con el objetivo final de la UD. No da feedback durante los juegos, tampoco hay un objetivo concreto de aprendizaje.

#### DIARIO SESIÓN 4

SESIÓN 4: Taekwondo

FECHA: 28/04/17

DOCENTE: DP1

CENTRO: CP1

CURSO: CP1\_5A

Al ser a primera hora la clase, el Menú del día ya está puesto cuando el alumnado llega. Les explica cómo se van a organizar y de qué van las tareas que van a realizar y qué van a practicar en ellas.

En el gimnasio se juntan en círculo y recuerdan las palabras en coreano que aprendieron en la anterior sesión y suma nuevas palabras, las va uniando a las que ya conocían y las iguala a los gestos de taekwondo que corresponden.

Les manda colocarse por equipazos en una fila detrás de su color. Les da dos balones por equipo, y con el balón en los brazos cómo les enseñó tienen que hacer uno a uno patada. Les explica y les enseña el gesto técnico de la patada. Tienen que moverse de un cono a otro e ir haciendo el gesto de la patada. A algunos les corrige la ejecución del gesto técnico con feedback verbal (directo) y kinestésico. Sin embargo, hay muchos que no lo hacen correctamente

Tiene montado un circuito. Ella ejemplifica lo que hay que hacer en cada una de las estaciones. En las dos primeras los compañeros que están sin practicar (por los tiempos de espera) corrigen a los compis, en la 3ª hacen de árbitros y en la 4ª es un circuito de CF. Ella pasea por las estaciones. En las dos primeras que son cosas que no han practicado

previamente les tiene que volver a explicar cómo hacer lo que tienen que hacer y les corrige (a algunos) cómo se hace.

En la 3º posta no hacen lo que tienen que hacer la mayor parte del tiempo ni cómo deberían hacerlo. No corrige porque está centrada en la 1º y la 2º.

El feedback que da es normalmente sobre el comportamiento y la atención del alumnado a las explicaciones.

ASAMBLEA: les pregunta que capacidades físicas básicas han estado trabajando en cada una de las estaciones.

#### DIARIO SESIÓN 4

SESIÓN 4: Orientación

FECHA: 28/04/17

DOCENTE: DP1

CENTRO: CP1

CURSO: CP1\_4

Pone el menú del día. Calientan de forma autónoma. Y hacen el juego de sardinas en lata. En todos los juegos ella explica, dice de qué va el juego y qué deben hacer, incluso en los ejemplos que pone, muchas veces se da la solución ella misma.

ASAMBLEA: Como en el trimestre se evalúa articulaciones, músculos y huesos, repasan los músculos de abajo a arriba. Van levantando la mano y cada uno dice uno en orden.

#### DIARIO SESIÓN 5

SESIÓN 5: Taekwondo

FECHA: 03/05/17

DOCENTE: DP1

CENTRO: CP1

CURSO: CP1\_5ª

En el aula les explica lo que van a hacer en los recreos. Se cambian de ropa y se van al Tatami. Recuerdan las palabras en coreano 20/04/2017 que aprendieron. Ella pregunta al alumnado y ellos van diciendo palabras y lo que significan. Les entrega una tarjeta a cada uno con una palabra en coreano y lo que significa y les manda moverse por el espacio con el movimiento de desplazamiento de taekwondo y deben ir preguntándose la palabra entre compañeros y diciendo lo que significa. Ella mientras tanto va colocando el material.

En la segunda tarea les manda realizar patadas de ataque y contrataque. Ella ejemplifica cómo se hace y les pregunta en la información inicial cómo se debe hacer cada tipo de patada (les pregunta si recuerdan cómo era cada patada). En esta tarea trabajan por grupazos, y las personas que no están ejecutando tienen que hacer de “miniprofes”, es decir, deben corregir a los compañeros. La profesora les indica que deben fijarse en: (1) si gira el pie de apoyo; (2) si gira la cadera; (3) si la rodilla está arriba. Le pregunta a los observadores por lo que ven en las ejecuciones de los compañeros, en qué fallan, etc. Al principio hace más correcciones, después el feedback es más de control.

Al final de la clase ella ejemplifica una serie de patadas que aún no han visto.

## DIARIO SESIÓN 5

SESIÓN 5: Orientación

FECHA: 03/05/17

DOCENTE: DP1

CENTRO: CP1

CURSO: CP1\_4

Menú del día en clase/ movilidad articular de forma autónoma. Pega papeles en las paredes con Norte, Sur, Este, Oeste. Identifican hacia qué lado está cada punto cardinal. Ella dice bienvenidos al...norte y tienen que ir corriendo hacia ese lado.

En una fila horizontal y tienen que mirar al punto cardinal que ella diga saltando. No corrige o cambia la forma de hacer cuando se equivocan.

En todas las tareas da ella la información de forma directa. Les da antifaces y deben ir tocando los músculos que ella dice. No corrige a los que se equivocan al señalarse un músculo.

## DIARIO SESIÓN 6

SESIÓN 6: Taekwondo

FECHA: 05/05/17

DOCENTE: DP1

CENTRO: CP1

CURSO: CP1\_5A

Les cuenta en clase lo que van a hacer en los recreos. Les cuenta el menú del día y bajan al tatami. Repasan las palabras en coreano y juegan al juego de las tarjetas que jugaron en la anterior sesión.

Divide el tatami en 4, y van a practica la patada delantera por superequipazos. Ella explica y ejemplifica cómo se hace mientras ellos están en un lado del tatami observando. En cada grupos solo habrá una persona practicando en cada momento, por ello el resto de compañeros deben hacer de “miniprofes”, pero ella no les dice en qué aspectos deben fijarse, solo que deben corregir y ayudar a los compañeros. Después ella se va moviendo por los grupos y a los que corrige es a los ejecutantes.

Al finalizar la clase les reúne en grupo, repasan los músculos del cuerpo. Les pregunta cuál de las patadas practicadas estos dos días les ha parecido más fácil.

## DIARIO SESIÓN 6

SESIÓN 6: Orientación

FECHA: 05/05/17

DOCENTE: DP1

CENTRO: CP1

CURSO: CP1\_4

Justo antes de que comience la clase prepara 4 espacios diferenciados en el tatami, uno para cada grupo. En cada zona pone una colchoneta con material. Una vez salen cambiados de clase les dice que por equipazos cada equipo debe construir un recorrido dónde se incluya el material usado, la dirección que se debe seguir y si se debe saltar, y una vez construido deben dibujarlo. Les deja tiempo para que lo hagan y cuando acaban y ella comprueba que es válido, lo deshacen y pasa otro grupo y debe montarlo y realizarlo siguiendo las indicaciones del dibujo. Una vez terminan recogen el material. Y se acaba la clase.

## DIARIO SESIÓN 7

SESIÓN 7: Taekwondo

FECHA: 08/05/17

DOCENTE: DP1

CENTRO: CP1

CURSO: CP1\_5A

Tras cambiarse de ropa, comienzan directamente en el tatami. Repasan el vocabulario coreano que han ido aprendiendo. Ella va recordando palabras y lo que significa. Les va preguntando a ellos qué significa la mezcla de palabras y les explica que el ataque se hace con puño. Les da las tarjetas de anteriores sesiones y realizan la misma actividad de ir preguntando lo que significa lo que viene en la tarjeta. No hay feedback durante toda la tarea.

Después les sienta a un lado del tatami y les dice que van a seguir trabajando la patada delantera, ya que solo la han trabajado una sesión. Les pregunta a ellos cómo se hacía y mientras ellos recuerdan cómo se hace ella lo ejemplifica.

Mientras están sentados les explica brevemente cómo va a ser la prueba de evaluación. Será por equipos de trabajo. Uno sujetará la palmeta, mientras otro ejecuta patadas, uno graba (para que ella posteriormente pueda evaluarlos) y otro observará la ejecución del compañero con una hoja de observación para ir corrigiendo al compañero que ejecuta.

Después practican la patada de ataque por equipazos como en anteriores sesiones. Los que no ejecutan hacen de miniprofes. Incide en que deben corregir al compañero (no en el qué deben corregir), y ella cuando se pasa por los grupos, el feedback que da es al ejecutante.

#### DIARIO SESIÓN 7

SESIÓN 7: Orientación

FECHA: 08/05/17

DOCENTE: DP1

CENTRO: CP1

CURSO: CP1\_4

En esta sesión ella va a montar un circuito en el que el alumnado debe seguir las indicaciones que aparecen en la leyenda (saltar, seguir adelante, girar...). Llega a clase les manda cambiarse. Les enseña la brújula (que la van a necesitar para la sesión que ella va a dejar preparada para el día siguiente, porque se va de excursión) y les explica cómo buscar el norte en la brújula.

Se bajan al espacio que les toca, y allí monta el circuito. Hay 3 formas de realizar el circuito (a, b y c). Se ponen en orden de lista y cada uno realiza un circuito. Ella va apuntando el número de fallos que tienen en la ejecución (a ellos no les informa).

#### DIARIO SESIÓN 8

SESIÓN 8: Taekwondo

FECHA: 11/05/17

DOCENTE: DP1

CENTRO: CP1

CURSO: CP1\_5A

Van a realizar la evaluación de la UD de taekwondo. En clase les explica cómo utilizar la planilla de observación que les va a dar. Les dice que uno va a observar, otro ejecuta, otro sujeta la palmeta, y otro graba. Les explica que en la hoja de observación solo hay que apuntar

lo que hacen mal en la ejecución. Con cada pierna solo tienen una oportunidad. En el tatami se ve que quedan dudas sobre la dinámica de funcionamiento en la evaluación. Ellos no pueden volver a ver los videos que graban, así que no pueden ver sus fallos y todo el feedback que tienen es en función de lo que el compañero que observa ponga en la hoja (y como solo tiene que poner si está mal tampoco se sabe exactamente qué es lo que ha podido pasar).

Lo que ella dice que les va a evaluar (que no es que se lo diga a ellos) no es lo mismo que tienen ellos en la hoja (cosas como coordinación oculo-pédica, tranquilidad, coordinación..). (¿Las patadas entonces ella no se las evalúa?)

## DIARIO SESIÓN 8

SESIÓN 8: Orientación

FECHA: 11/05/17

DOCENTE: DP1

CENTRO: CP1

CURSO: CP1\_4

Esta es la última sesión de la UD. Ha montado una orientación con pistas por el centro. Por equipazos, a través de las pistas que ella les da, deben buscar las pistas que están escondidas por el centro y que son preguntas sobre seres vivos, relacionadas con el proyecto que están desarrollando. Cada vez que encuentran una pista deben poner el piso en el que estaba y la orientación (N-S-E-W, para ello llevan una brújula).

La tarea que ha utilizado para evaluar es aquella en la que debían seguir un recorrido (la anterior sesión observada).



## **OBSERVACIÓN DOCENTE SECUNDARIA (DS1)**

### DIARIO SESIÓN 1

SESIÓN 1

FECHA: 20/04/2017

DOCENTE: DS1

CENTRO: CS1

CURSO: CS1\_1A

La clase comienza en el aula. Pregunta quien falta. Pide al alumnado que reparta los papeles con los contenidos de la UD (teóricos) y la hoja que va a usar (La tengo). Les explica cómo rellenar la hoja. El último día tienen el examen con Plikers y el práctico. Les pide que pongan el nombre y les va a explicar cómo rellenarlo: Donde qué han aprendido tienen que poner qué y por qué diciendo en el por qué que han aprendido poco porque tienen un nivel alto o viceversa... y la calificación igual, no solo la nota sino también porque se la ponen. Y Cuánto han mejorado. Les explica que tiene que haber relación entre lo que han aprendido y lo que han mejorado.

Con la hoja que les ha dado empieza a dar explicaciones teóricas. Leen las reglas del badminton.

Les explica una de las actividades que van a hacer. Les dice ya la organización.

Pide tres voluntarios para hacer el calentamiento. Pregunta dudas y bajan al patio.

Los alumnos se ponen a calentar y el prepara el material y la organización en el patio.

Tras la primera tarea les reúne y les pregunta cómo debería ser el golpeo en función del objetivo del juego (mantener el volante moviéndose de una lado para otro el mayor tiempo posible), en función de sus respuestas les dirige a hacia la respuesta correcta. Usa eso par recordar (pregunta a los alumnos tb) cómo debe ser la postura del golpeo de derechas y de revés. Repiten la tarea, cambiando el grupo con el que juegan. Ahora va pasando por los grupos reforzando cómo debe ser el golpeo y la postura, y les pregunta (pero no les da mucho tiempo para que sean ellxs los que respondan). También da feedback directo cuando se les cae el volante diciendo “ más alto” . Corrige la postura a alguno de ellos mientras juegan y el agarre. Ha dejado clara la organización al principio así que no tiene que incidir en ello. Dice stop cuando quiere que paren y paran (rutinas). Al final de la clase recuerda los conceptos básicos (nombres de las cosas y golpeos (como se llaman y cómo se hacen.

## DIARIO SESIÓN 1

SESIÓN 1:

FECHA: 20/04/2017

DOCENTE: DS1

CENTRO: CS1

CURSO: CS1\_1B

Pasa lista. Les pregunta por lo que hicieron la semana pasada. No hay muy buenas respuestas. Reparte las hojas otra vez (se las da a los alumnos para que las repartan). Empieza a explicar. Les explica cómo se usa la hoja de evaluación (evaluar y calificar) y les dice que tienen que hacerlo de forma justa porque por que se pongan todo 10 él no les va a poner un 10, solo si coincide con lo que él ha visto.

Calientan autónomamente (igual que la otra clase) y después van a hacer una actividad que la otra clase no ha podido hacer (con aros). El tulipán pero al entrar en los aros tienen que coger la postura del golpeo, y para salvarse otro entra y les abraza. Cuando alguno se coloca dentro del aro y no tiene la postura él la hace para que le imiten (no a todos ni todo el rato). Los alumnos recogen el material.

La tarea por equipos. Rutina: levanta la mano y se callan.

Recuerda como es la postura de golpeo. Y cuando empiezan a jugar corrige a un par de ellos de forma individual. Hace alguna corrección sobre el agarre. Para la actividad y les pregunta cómo debe ser el golpeo y el agarre. Les deja que contesten (tampoco les da mucho tiempo) y les pregunta cómo deben golpear el volante para conseguir el objetivo. Se va pasando por los grupos para dar indicaciones

Les pregunta que han practicado hoy. Contesta solo un par de ellos. Él se lo recuerda.

Y a los que se han encargado del calentamiento les pide que revisen que el material lo dejan correctamente

SESIÓN 2:

FECHA: 25/04/2017

DOCENTE: DS1

CENTRO: CS1

CURSO: CS1\_1A

No vista

SESIÓN 2:

FECHA: 25/04/2017

DOCENTE: DS1

CENTRO: CS1

CURSO: CS1\_1B

Se reúnen en el aula. Allí pregunta al alumnado quién ha realizado la tarea (la ficha que les entregó en la sesión anterior con el qué he aprendido, que he trabajado... y la escala de valoración). Simplemente checkea quién lo ha hecho y quién no. Luego pide a algun@ que

diga qué es lo que trabajaron el último día, y entre todos van sacando qué es lo que hicieron y los golpesos que trabajaron (cómo se llaman, cómo se realizan, para qué sirven). Luego él explica qué van a trabajar en esa sesión (dos tipos de golpesos, cómo se hacen, para qué sirven y cómo se llaman).

Al bajar al patio ellos se ponen a calentar de forma autónoma.

Primero les deja a ell@s hacer los grupos, pero una vez hechos mezcla a todos con todos. Les dice que van a calentar específicamente y que el objetivo es golpear el volante lo más alto posible con alguno de los golpesos que él ha mencionado antes. Les pide que recuerden cómo se llamaban esos golpesos. Les reúne y les pregunta cuándo creen que deben realizar cada golpeo.

Les explica la tarea, diciéndoles cómo deben hacerla (descripción, meta de la tarea y cómo conseguirlo). En vez de preguntarles cuál creen que es la mejor manera de conseguir el objetivo de la tarea, les dice cómo colocarse y cómo actuar para conseguirlo.

Les reúne y les pregunta qué están intentando conseguir (golpear el volante tan alto como puedan). Por último, les explica cuál es la forma más correcta de colocar el cuerpo para hacer uno de los golpesos.

### DIARIO SESIÓN 3

#### SESIÓN 3

FECHA: 27/04/2017

DOCENTE: DS1

CENTRO: CS1

CURSO: CS1\_1A

En el aula. Al llegar a clase les pregunta quién tiene la tarea hecha (la hoja de autoevaluación y auto-calificación). Comprueba quién los ha hecho y va dando algo de feedback, pero principalmente sobre el inglés no sobre si las respuestas son adecuadas. Después pregunta a toda la clase qué aprendieron en la sesión pasada, y entre todos van contestando y sacando los tipos de golpeo que practicaron y para qué sirven. Les dice lo que van a trabajar en la sesión de hoy. Van a repasar los golpesos de la sesión anterior.

Ya en el patio, calientan autónomamente. Les explica que van a hacer un juego para calentar específicamente. Les manda hacer grupos, ellos se colocan y luego él mezcla los grupos. Cogen las raquetas y explica el juego. Él dice lo que deben hacer y cómo, no supone un problema a resolver para el alumnado. Por grupos, a través de golpesos deben mantener el volante en el aire y llegar al cono del color que él diga. No hay feedback, solo sobre la meta del juego. Es un feedback organizativo y normativo.

En la segunda tarea, buscan mantener el volante en el aire pasándoselo entre dos grupos de campo a campo. Él coloca el material mientras ellos practican. La tercera tarea, es la misma pero una vez golpean deben ir a tocar la pared.

A veces hace correcciones cuando golpean de la forma que no es. Les pregunta cómo deben golpear o les corrige la postura y la técnica.

Rota a los equipos y sigue con la misma tarea.

Al final de la clase reúne al alumnado y les pregunta qué han estado trabajando hasta ese momento (los tipos de golpeo y para qué sirven) y baja la red y les dice que sigan golpeando igual que en la anterior tarea. Al final, aunque no le da tiempo, intenta él hacer golpes con otro alumno y que el resto diga cuál de los golpes trabajados es.

### DIARIO SESIÓN 3

SESIÓN 3

FECHA: 27/04/2017

DOCENTE: DS1

CENTRO: CS1

CURSO: CS1\_1B

La sesión se desarrolla de la misma forma que la anterior, con la diferencia de que los problemas con el comportamiento del alumnado hacen que las tareas tengan más interrupciones. Durante esta sesión el feedback que se da es incluso menor y el carácter del mismo suele ser organizativo o para aclarar cómo debe realizarse la tarea.

### DIARIO SESIÓN 4

SESIÓN 4

FECHA: 05/05/2017

DOCENTE: DS1

CENTRO: CS1

CURSO: CS1\_1A

Al llegar a clase no comprueba si han hecho la tarea. Dice que lo comprobará en la siguiente clase. Les dice que el próximo martes va a ser el examen práctico y posiblemente el jueves el teórico con picklers. Del examen práctico no da explicaciones. Del teórico les dice que deben crear 5 preguntas para el otro primero, y que cada respuesta debe tener 4 posibles respuestas y ellos deben rodear la correcta. Si están bien escritas y le parecen interesantes las preguntas las utilizará para el examen del otro primero. En la primera parte de esta sesión preparan las preguntas por grupos (tardan aproximadamente 15'). Él se va pasando por las mesas para ver qué escriben y cómo (por la redacción en inglés). Una vez terminan les explica

lo que van a hacer en la parte práctica. Les pregunta cómo se hace el smash, para qué sirve, y cuál es la diferencia con el clear

Ya en el patio. Calientan de forma autónoma corriendo durante 2' seguidos, mientras él coloca el material. Les reúne una vez han terminado y les manda hacer grupos. A cada grupo le dice que ocupe una parte de la pista. Manda que una persona de cada grupo vaya a por raquetas para su equipo. Les explica la tarea de calentamiento específico que consiste en hacer un rally de los que han estado trabajando en sesiones anteriores intentando dar 10 golpes seguidos. No hay feedback sobre la ejecución, sino más bien sobre el mantener o no los golpes.

Como van a hacer partidos les explica cómo hacer el saque. Les explica la puntuación. Ellos juegan, él se va pasando por los grupos, a alguno que los golpes no le salen de ninguna forma le da feedback sobre la ejecución, enseñándole cómo sería la ejecución correcta. Cuando va a terminar la clase les reúne y les pregunta por la diferencia entre el clear y el smash (ha dado más puntuación a los golpes que se consigan más cerca para intentar que hagan más smashes)

#### DIARIO SESIÓN 4

##### SESIÓN 4

FECHA: 05/05/2017

DOCENTE: DS1

CENTRO: CS1

CURSO: CS1\_1B

La sesión se desarrolla de la misma forma que la anterior, con la diferencia que en este curso al decir que van a hacer el examen práctico a la semana siguiente un alumno le pregunta qué es lo que se va a tener en cuenta, que se ejecuten de forma correcta los golpes aunque no se dé al volante, que todo el rato se golpee el volante, etc. Y él dice que ambas cosas y que serán ellos los que decidan con él qué es lo que se va a evaluar.

#### DIARIO SESIÓN 5

##### SESIÓN 5

FECHA: 09/05/2017

DOCENTE: DS1

CENTRO: CS1

CURSO: CS1\_1A

En el aula, les cuenta que hoy es la última sesión práctica y que el jueves van a hacer el examen teórico (Picklers) y el práctico, y que hoy en grupos van a preparar los ítems de evaluación para las hojas de observación. Cada grupo va a escribir unos y luego él los fotocopiará y cada grupo con su hoja de evaluación evaluará a otro grupo. Les da únicamente

10' para prepararlo. ¿Él lo va a revisar antes? No todos tienen los mismos ítems. Si otro grupo les evalúa con ítems diferentes a los que ellos han creado, no saben cuáles son los ítems con los que les van a evaluar.

Él les da un par de ejemplos de lo que se podría poner, sobre todo de carácter cualitativo de la ejecución pero ellos preguntan si también vale el número de golpes acertados. Aunque haya dejado espacio para 3 ítems en algunos golpes, les dice que no hace falta que pongan 3, que pueden poner 2 o 1 (no todo el mundo va a ser evaluado de los mismos ítems).

Quizá deja poco tiempo para la tarea, teniendo en cuenta que no lo han hecho nunca y no están habituados.

Una vez acaban les explica que va a hacer 4 campos y que ellos deben hacer grupos de 3. Les deja hacer los grupos y cada uno debe colocarse en una mitad. Manda a una persona de cada grupo a por las raquetas y él reparte los volantes. Primero les dice que simplemente practiquen, y van contando a ver cuántos golpes mantienen. Luego practican el servicio y el resto. Primero deben sacar de uno en uno a los aros, a ver quién deja el volante dentro y luego uno saca desde la zona de los aros, otro remata a ver si mete el volante en el aro.

## DIARIO SESIÓN 5

### SESIÓN 5

FECHA: 09/05/2017

DOCENTE: DS1

CENTRO: CS1

CURSO: CS1\_1B

Idem a la anterior sesión. No se produce nada que modifique la forma de desarrollar la sesión

## DIARIO SESIÓN 6

### SESIÓN 6

FECHA: 11/05/2017

DOCENTE: DS1

CENTRO: CS1

CURSO: CS1\_1A

Al entrar a clase les pide los deberes de la UD (la hoja de qué he aprendido, qué he trabajado y valorando del 1 al 4). Les dice que van a hacer el examen teórico con Picklers. Ya lo han usado en anteriores ocasiones, por lo que el alumnado sabe cómo funciona. Las preguntas finalmente son las que realizaron los compañeros/as de la otra clase. El tiempo que da para contestarlas es suficiente. La mayoría de las preguntas son sobre los apuntes, no hay muchas sobre lo visto en la parte práctica. Al principio si que pone quién ha respondido bien y quién mal, pero luego deja de ponerlo y les dice que ellos tienen que saber qué respuesta han puesto. Siempre después de cada pregunta dice cuál era la correcta y si hace falta explica el por qué. Cuando termina el examen teórico les explica que van a jugar partidos y que van a evaluar a

sus compañeros/as con las hojas de observación. La mitad de la clase observará y la otra mitad jugará. Les explica que en la hoja deben poner la persona que observa y la observada. Divide a los grupos que ejecutan y los que observan de manera que estén equilibrados y sean 4 y 4 o 5 y 5. Cada grupo observa con la hoja que hizo a otro grupo (el grupo observado no conoce los ítems que se le van a evaluar). Al bajar al patio se ve que no les ha quedado muy clara la organización y la dinámica de la evaluación. Una vez empiezan a jugar va resolviendo dudas a los observadores. Entre las cosas que les dice es que no pueden evaluar a los compañeros/as en 1', sino que tienen que dedicarle un tiempo a observar y que luego podrán ir rellenando los ítems (aun así solo tienen 7 minutos para observar). Este es un aspecto que quizá debería haber explicado antes en clase ya que no parece que hayan realizado observaciones de este tipo antes. Hay cosas que resulta difícil observar en tan poco tiempo. Nunca han jugado partidos, sino que han jugado a mantener el volante en el aire y ahora el objetivo es hacer los golpes con otro objetivo diferente que es meter el punto. Cuando acaba la sesión les dice que también les va a dejar media hora de la siguiente sesión para evaluar (15' juegan-15' evalúan). Sobre lo que han puesto podrán cambiar y con otro color poner las nuevas observaciones.

## DIARIO SESIÓN 6

### SESIÓN 6

FECHA: 11/05/2017

DOCENTE: DS1

CENTRO: CS1

CURSO: CS1\_1B

La sesión es igual que la anterior, lo único que cambia es a este grupo les dice que no va a revelar quien tiene bien y quien tiene mal las preguntas, sino que eso es algo que ellos deben saber cómo han contestado.

## DIARIO SESIÓN 7

### SESIÓN 7

FECHA: 16/05/2017

DOCENTE: DS1

CENTRO: CS1

CURSO: CS1\_1A

En esta sesión, lo primero que hace es explicarles lo que van a hacer en la próxima UD. Les pone un vídeo del alumnado del curso pasado haciendo la misma tarea que tienen que hacer ellos. Esto es montar una coreografía interpretando la letra de la canción que elijan. Cada grupo deberá desarrollar una estrofa.

Vuelven a la UD de bádminton y completan la evaluación que empezaron en la anterior sesión. Como hoy tienen más tiempo para evaluar, el objetivo es que si algo no pudo ser visto o no pudo ser visto con claridad terminen la evaluación (poniéndolo en otro color). Él va observando a los ejecutantes haciéndoles alguna observación sobre la ejecución, y a los observadores preguntándoles sobre lo que están viendo y haciéndoles observaciones.



## **Anexo 5. Aspectos para tener en cuenta durante la observación**

### **1. Sesión inicial**

- Comienzo de la UD: ¿Se realiza evaluación diagnóstica?
- Se informa al alumnado de lo que se espera de ellos al finalizar la UD. Cuáles van a ser los objetivos de los que van a ser evaluados, contenidos de evaluación, cuáles serán los criterios de evaluación y los baremos de calificación, qué pruebas de evaluación/calificación se realizarán, se informa de si el alumnado va a participar en su propia evaluación, etc
- Instrumentos que se utilizan.

### **2. Durante el desarrollo de la UD**

- Se informa al alumnado de la finalidad de la sesión
- Se informa del objetivo de las tareas
- Durante la realización de las tareas se da información sobre los errores cometidos y cómo arreglarlo o mejorarlo
- Se utilizan diferentes instrumentos de evaluación en función de los aprendizajes que se quieran evaluar.
- El alumnado participa en la evaluación (auto-o co-evaluación o evaluación compartida)

### **3. Última sesión**

- Se realiza una prueba (escrita o práctica) final
- Se valora lo aprendido en relación con los objetivos que se habían propuesto.
- Participa el alumnado (en la evaluación, calificación, etc)

## Anexo 6. Guión para la realización de la entrevista

La formación universitaria debe capacitar a sus graduados para desempeñar la labor profesional hacia la que se orienten. En el caso del profesorado debe dotarle de unas competencias docentes. Cualquier docente debe desarrollar unas competencias genéricas que deben ser comunes a cualquier titulación (trabajo en equipo, razonamiento crítico, aprendizaje autónomo), competencias docentes genéricas que se relacionan con la gestión del centro, el trabajo con otros docentes, la comunicación con las familias, etc. Por otro lado, en función de la especialidad impartida, se deben desarrollar unas competencias directamente relacionadas con los contenidos científicos propios de esa disciplina. Dentro del campo de la Educación Física algunos de estos aspectos podrían ser: contenidos de condición física y salud; expresión corporal, contenidos motrices, diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje relativos a la AF, etc.

En esta investigación, queremos conocer tu opinión sobre la formación que has recibido en la universidad sobre estas competencias.

### Competencias

¿Cómo consideras que ha sido tu formación en relación a las competencias docentes genéricas? En qué materias lo has tratado, que orientación se daba

¿Cómo consideras que ha sido tu formación en torno a las competencias específicas? Hacia contenidos; hacia docencia, qué lugar ocupa la evaluación

¿Dónde te ves más competente en las específicas o en las genéricas? Y por qué

¿En qué medida crees que las competencias desarrolladas durante la FI son suficientes para enfrentarte de manera óptima a la práctica docente?

¿En qué medida ha cambiado tu opinión sobre las competencias que adquiriste en tu formación inicial (universidad) desde que trabajas? Es decir, sientes que ahora te falta formación en áreas o temas en los que considerabas que estabas bien formado? Cómo y cuándo te has dado cuenta

¿Has considerado o has necesitado formarte en alguna área concreta una vez has comenzado tu labor como docente (formación permanente)? Cómo has llegado a esta situación

¿Qué aspectos se podrían mejorar para que las competencias se adquirieran en un mayor grado? En la formación inicial y en la permanente

INTRO: La competencia evaluativa es fundamental a la hora de llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, la formación inicial del profesorado debe proporcionarle las competencias necesarias para enfrentarse a la tarea de evaluación de la enseñanza y los aprendizajes. Entendiendo la evaluación formativa como la forma en que el profesorado recoge información sobre el aprendizaje del alumnado y su propia enseñanza con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje

### **Evaluación que aplican los egresados**

Dentro de tu formación inicial, ¿qué formación específica has tenido en torno a cómo desarrollar la evaluación con tu alumnado? Teoría, significado, instrumentos

¿Cómo desarrollas tú la evaluación con tu alumnado? Cuéntame qué es lo que haces a lo largo de una UD. ¿qué tipo de prácticas aplicas? He leído la programación y...

¿Dejas que el alumnado se evalúe a sí mismo o a sus compañerxs? ¿Y que se pongan nota?

¿Cuándo les das información al alumnado sobre cómo lo están haciendo? ¿De qué forma se la das?

¿Con qué dificultades te encuentras a la hora de implementar procesos de evaluación formativa?

¿Qué dice el centro y tus compañerxs?

¿Cómo ves esto dentro de 10-15 años?

### **Evaluación en la FI.**

¿Cómo era la evaluación que empleaban tus profesores durante tu formación universitaria? ¿Qué opinión te merece esta forma de evaluar? ¿Qué forma de evaluación crees que te ha ayudado a adquirir competencias docentes? ¿De qué tipo? ¿Por qué?

¿Qué aspectos destacas como más valiosos útiles?

¿Aplicaban formas de evaluación en la que participaseis evaluándoos o evaluando a vuestros compañeros? Si se utilizaban, ¿se hacía siguiendo alguna escala, había algún tipo de

progresión en la utilización de estas formas de evaluación, se enseñaba a usarlas? ¿Estas formas de evaluación iban acompañadas de una participación en la calificación?

¿Qué tipos de instrumentos se utilizaban para evaluar? ¿Se utilizaban normalmente varios instrumentos para evaluar o solo uno? ¿Había asignaturas donde solo se utilizaba el examen?

¿Crees que cuando el profesorado universitario aplica propuestas de evaluación formativa te han ayudado a ti a aplicarlas o a desarrollarlas en el aula con tu alumnado.

## **Anexo 7. Guión para la entrevista del profesorado universitario**

### **ENTREVISTA A DOCENTES UNIVERSITARIOS SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA**

Como parte de la investigación que te hemos presentado y a raíz de la información proporcionada por egresados de CCAFYD o Magisterio en Educación Primaria (Mención en EF) sobre el desarrollo de procesos de evaluación formativa por parte del profesorado universitario durante su formación inicial queremos hacerte unas preguntas sobre la utilización de estos procesos de evaluación en tus asignaturas, específicamente en la asignatura \_\_\_\_\_ durante el curso \_\_\_\_\_

- ¿Recuerdas haber llevado a cabo procesos de evaluación formativa? ¿Cuáles? ¿Cómo?
- Actualmente, en esa u otra de las asignaturas que impartas en alguna de las titulaciones, ¿sigues desarrollando procesos de evaluación formativa? ¿Difieren de los que me has contado anteriormente?
- Cuando aplicas procesos de evaluación formativa con tu alumnado, tu intención es únicamente que aprendan más y mejor al final de la asignatura, o también te planteas su utilización con el objetivo de que ellos y ellas tomen estos procesos como referencias para desarrollarlos posteriormente en sus clases de EF con su alumnado de Primaria o Secundaria

**Anexo 8. Transcripción de las entrevistas realizadas a egresados en ejercicio**

## TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA DS1 16/05/2017

E: En primer lugar, vamos a hablar sobre las competencias genéricas. ¿Cómo consideras tú que ha sido tu formación en relación a las competencias genéricas? Cuéntame lo que quieras.

DS1: Yo aquí directamente veo razonamiento crítico, aprendizaje autónomo y yo me di cuenta a posteriori que el primer año de mi grado fue fundamental para mí, me cambió muchísimo, porque aunque sí fue muy teórico, y sobre todo ese primer semestre fue muy pesado, yo consideraba que no era lo que yo estaba buscando, pero me di cuenta que a la larga tuve que resumir tantos textos, tuve que exponer cosas positivas y negativas sobre tantos textos, reflexionar sobre ellos y eso me hizo ser mucho más crítico en mi día a día. En psicología, y sociología creo que fue me di cuenta que estaba todo el día pensando el por qué de las cosas, y eso me ha cambiado muchísimo. Ese primer año, ese aspecto reflexivo y ese razonamiento crítico, la verdad que si lo he notado mucho. También a la hora del trabajo en equipo, los trabajos y todo eso, en mi Grado comparado con como trabajaba en el instituto o como he podido trabajar en otras etapas de mi vida académica si que lo he desarrollado mucho, entonces si que lo considero clave, sobre todo ese primer año, ya te digo. Luego, si nos centramos un poquito más en conocimientos de informática, tuve una asignatura de TICs pero no recuerdo nada. Por aprendizajes de la carrera no sabría sacar nada de aplicar las TICs en el aula, ni como docente ni en cualquier otro ámbito. Y leyendo así un poco el resto, si que considero que nos ayudaban a un aprendizaje autónomo, nos enseñaron además como generar ese aprendizaje autónomo, y yo creo que en general si que se daban dentro de mi formación [2:35]

E: [2:36]: entonces, tú crees que de forma explícita se han tratado. Es decir, no es algo que tú has hecho implícitamente, sino que de forma explícita en las materias se te hacía ver que tú estabas desarrollando esas competencias.

DS1: [2:45] Si, si, efectivamente, es eso. De forma explícita si. Lo que pasa es que me di más cuenta a posteriori, entonces... bueno, si, si, en el momento yo no era consciente de todo eso, aunque me lo dijese, yo no era consciente. Pero sí, si que te lo decía, esto porque tal. Yo si lo he sentido así.

E: [3:05] ¿Crees que igual que se han desarrollado, se han evaluado esas competencias? ¿Tú crees que de forma explícita se han evaluado?

DS1: [3:16] Bueno, yo... es que ahora estoy pensando solamente en una asignatura, mayormente, en psicología, que si se tenían muy en cuenta. Bueno, yo sé que ha habido unas formas de evaluación muy distintas entre un tipo de gente y otro. Hay gente que si la veías más implicada y que luego cuando llevas más años allí te das cuenta de quien está allí por vocación, y entonces ves que sí que hay esto. Luego hay gente, como en todos sitios, hay algún docente que pasa más. Pero en general si que lo incluía, o si que lo intentaba.

E: [3:54] ¿Y alguna materia específicamente?

DS1: [3:57] Yo me acuerdo psicología, enseñanza y aprendizaje II, y también la otra de enseñanza y aprendizaje y... no sabría decirte ahora más. Yo podría contarte varias.

E: [4:41] En cuanto a las competencias docentes genéricas, que son aquellas que cualquier docente sea del ámbito que sea debería manejar...

DS1: [4:51] Yo creo que si, que hay materias centradas en diversidad, a la hora de preparar una clase te forman muy bien, didácticas buenas, bien desarrolladas, bien planteadas, con una parte de elaboración de unidades didácticas, de sesiones, que se corrigen y evalúan de forma continuada, además, en el cuarto curso lo noté mucho. Sin embargo, luego lo noto mucho, cuando yo llego aquí, vamos empiezo a trabajar, me cuesta, no me han enseñado a participar en la gestión del Centro, y otras cosas, como realizar una memoria, como realizar una evaluación, si que te metieron un poco el PEC, la PGA, algún documento así un poco, pero no llegas a verlo, a planteártelo a darte cuenta que hay un trabajo intradisciplinar, que puedes hacer un proyecto con varias asignaturas... Nosotros lo que sí hacíamos eran los distintos bloques de contenidos, desarrollarlos o montar una UD, una tarea, pero luego el ir más allá, trabajar la asignatura con otros docentes o distintos estamentos que hay en el colegio, yo eso no lo veo. Y tampoco veo el informar e implicar a las familias, no recuerdo ninguna asignatura en la que yo haya sentido... me estoy acordando ahora de una, montando un proyecto, una unidad didáctica que acabase con una exposición a las familias, si, de actividad física y salud en 4º, pero nada más.

E: [6:35] Incluso en el itinerario de educación física... ¿es un ámbito poco tratado?

DS1: [6:39] Si, si, si... En 4º no... no sé, a lo mejor ahora mismo no me estoy acordando. Yo creo que no.

E: [6:46]: En el prácticum... ¿tú crees que el prácticum sirve para ver eso?

DS1: [6:51]: Yo creo que si, también depende de la experiencia que hayas tenido. Si bueno, implicar a las familias no, porque no llegas hasta ahí, pero si ves cómo trabajar con distintas personas o el simple hecho de la utilización de espacios, que tú no te lo planteabas y tienes que coordinarte con otros docentes y generar oye pues oye tengo este espacio, ahora viene un profesor que tiene que dar esto, y tengo que cuadrar o mi unidad didáctica no puede ser así. Pero sí que creo que eso tú en las prácticas lo vas viendo. Creo que algo bueno que tiene magisterio que nosotros no tenemos es que ellos tienen más años de prácticas y pueden ver muchas más cosas y acabar mucho mejor preparado.

E:[7:35] Vale, o sea que quizás son competencias que tú puedes observar en el prácticum, pero tú no desarrollas, tú no las llevas a la práctica, no lo has tenido que poner en práctica, entonces a la hora de enfrentarlo

DS1: [7:50] Yo ví que eso si que no, me costaba más. Porque no sabía, no entendía que existía esa dimensión de cosas que descontrolaba cuando empecé a ser docente

E: [8:07] En cuanto a las competencias específicas, que serían todas las relacionadas con aspectos de actividad física y educación, cómo consideras que ha sido tu formación en torno a las competencias específicas. No hace falta que te pongas en estas concretamente piensa de forma general

DS1: [8:31] Bien, yo creo que se me ha formado bastante bien. Las cuatro didácticas que nos daban en un semestre de cuarto el primero, creo que era, iba muy enfocado a las específicas, proponían muchas cosas con lo que en todo momento estabas desarrollando cosas relacionadas con estos contenidos específicos. Y si, si, yo creo que se trabajan mucho en el grado, si que lo he percibido.

E: [9:08] Vamos a analizarlo desde dos perspectivas, hay algunas que son específicas de la parte docente como enseñar o aplicar intervenciones de educación física, y luego hay otras que son más genéricas para cualquier licenciado o graduado en ciencias de la actividad física y del deporte. En aquellas que son más genéricas, ¿consideras que tu formación ha sido buena?



DS1: [9:35]: Vale, ya sé a lo que te refieres. No, no considero que haya sido buena. No, porque yo por ejemplo, salgo de aquí y no tengo ni idea de muchísimas cosas de salud, de entrenamiento, que me puedan decir o porque también como no he estado formado no puedo llevar a cabo un programa de entrenamiento para los niños, para la mejora de la salud, no sabría mejorar la salud de un niño, no me atrevería a intentarlo, porque no considero que tenga esos conocimientos. Entonces, si que es verdad que leyendo la de fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo en relación... les puedo hablar de las capacidades físicas básicas, les puedo hablar de un par de cosas, cómo mejorarlas, pero yo no me atrevería a generar un programa de actividad física para un niño relacionada con nutrición para nada.

E: [10:31]: En general piensas, recordando todas las asignaturas que has tenido en 1º, 2º... en qué aspectos te consideras más competente, consideras que tus competencias se han desarrollado más y en cuáles consideras que se han desarrollado menos.

DS1: [10:46] dame un momento

E: [10:47] Si, si piensa en todas las asignaturas, o alguna que te llame la atención por decir me siento muy competente en este ámbito o en este nada, por los contenidos que se daban en la materia, los docentes que la daban, cómo la impartían...

DS1: [11:07] Yo tengo, bueno yo es que hice el bachillerato de salud y me encantaba, y sé que las fisiologías me encantaron y las saqué muy bien... fisiología de la actividad...del ejercicio. Por ejemplo, por determinados docentes, una de las dos fisiologías no aprendí nada y luego había una que se llamaba actividad física y salud y yo no sentí que con el docente aprendiese, y al final la forma de evaluarlo, un proyecto que tenías que hacer, un examen, no sé no tenía correlación lo que estábamos viendo y tampoco sentí que se me exigiese aprender eso, creo que esa es mi laguna. Tuve una fisiología y luego esta, actividad física y salud, y es un lastre porque a mi me gustaría saber mucho más de esto. Porque yo tenía motivación hacía eso, yo tenía claro que iba a ser docente, pero había otras cosas que me gustaban porque se me daban bien y destacaba dentro del grupo.

E: [12:53] En cuanto a las competencias más dirigidas hacia la docencia...

DS1: [12:58] Si, yo creo que pues que comparado con cualquier ingeniero que está dando matemáticas o cualquier músico que está dando música, incluso, que nuestra carrera va mucho más enfocada a la docencia. Entonces, por lo menos en nuestra facultad, eso si

que lo noto, incluso con gente con la que yo hice las prácticas, después del máster, perdón después de la carrera, pero que coincidí con gente de otra universidad y como docentes nos han formado mucho mejor. Yo me siento muy orgulloso y de eso no me puedo quejar de la universidad.

E: [13:38] Dentro de estas competencias específicas de la educación física dirigidas hacia la docencia, en la fase de diseño ya me has comentado antes que tú si que te consideras competente para desarrollar una unidad didáctica...

DS1: [13:52] Si, si, considero que me han dado muchas herramientas y para generar ideas muy buenas y muy distintas a lo que yo recibía en mis clases de educación física en el instituto.

E: [14:06] Y para el tratamiento de los contenidos que forman parte del currículum, ¿te sientes bien formado para poder llevarlos a la práctica con tus alumnos? ¿En cuanto a la metodología que deberías utilizar...?

DS1: [14:16] Yo tengo la suerte de que en expresión corporal como en actividades físicas en el medio natural que quizás era lo que menos había trabajado yo en el aula como alumno y tenía menos idea o posibilidades o márgenes... Creo que tuve la suerte de que me generaron muchas posibilidades, me dieron lecciones muy variadas y estoy muy contento. Quizás el tema de juegos y deportes, todos esos contenidos, bien, me formaron bien, pero yo tenía un conocimiento previo. Igual en salud me veo un poquito... en cualquier bloque de salud que quiero trabajar me veo con pocas ideas. Me cuesta, me cuesta, al final siempre acabo recurriendo a una carrera de relevos y al final montan su propia pirámide alimenticia porque van cogiendo un alimento, lo pegan, tal, y parece una buena idea, una buena tarea, ese tipo de cosas, pero al final tengo 2-3 ideas, y no tengo variedad.

E: [15:20] Y dentro de estas competencias específicas, para desarrollar la evaluación con tus alumnos, ¿te sientes bien formado? ¿te sientes competente para evaluarles?

DS1: [15:32] Yo creo que sí, a mí me entusiasmo la asignatura de evaluación, me entusiasmo y choqué mucho con la profesora en un determinado momento, y cuando lo solucioné, me entusiasmo más. Para mí, la evaluación, y yo doy TAFAD, doy evaluación dentro de mi asignatura deportes con implemento para explicarles todo lo que sabía porque lo disfruto muchísimo y creo que sé muchísimas cosas de evaluación. Otra cosa

es que las lleve a cabo a veces, y luego digo yo, pero por qué no se autoevalúan, si siempre lo pensaba y me lo planteaba, por qué no se coevalúan, por qué hago una evaluación tan sumativa, por qué no sigo tanto el proceso... Pero sí que lo sé, pero muchas veces no lo hago. Puede que por vaguería también, creía que no iba a ser tan vago como soy. Siempre dices, tengo una motivación, tal, pero llegas aquí y en el día a día... pues ya veremos esto como va un poco

E: [16:48] Una vez revisadas las competencias, en cuáles te sientes tú más competente en las genéricas o en las específicas?

DS1: [16:57] Ummm...

E: [16:58] ¿En cuáles crees que tu formación te ha permitido ser más competente y llevarlas a la práctica de mejor forma?

DS1: [17:06] Estoy intentando... Yo creo... yo creo que las genéricas, la verdad es que hay varias específicas que yo... no sé, la verdad es que me centro mucho en la salud. Identificar y prevenir los riesgos que tiene para la salud la práctica de actividades físicas inadecuadas, que es una de las cosas que en el primer ciclo de la ESO se trabaja, de 1º a 3º, te lo dice, y además, te lo marca, el bloque de salud en primero y en segundo es el mismo, esos cursos los he dado yo, y te marca que ellos mismos identifiquen riesgos y tal... y tengo muchos problemas, veo que muchas cosas dentro de ese ámbito no estoy formado.

E: [18:02] En las específicas tu mayor problema es dentro del ámbito de la salud... Vale, pero ponte en todas las demás que hay relacionadas con el ámbito motriz, con expresión corporal, con desarrollo, planificación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje... Valóralas en general...

DS1: [18:22] es que las genéricas me estoy dando cuenta de lo que estoy diciendo ahora mismo, y las genéricas, no es que me hayan formado tanto en ellas, al final es que yo las he sabido desarrollar. Entonces, si que hay un par de genéricas que las he visto clave, que me ha ayudado mucho la carrera, pero en realidad, aparte de esas de salud que me dan mucho miedo, si que hemos trabajado más las específicas, sí, sin duda.

E: [19:00] Es cierto que dentro de las competencias específicas hay muchas de salud, pero hay muchos más ámbitos, igual que el currículum. Las genéricas, es por eso que te preguntaba antes que si tú sentías que explícitamente se habían trabajado y desarrollado,

o si es un aprendizaje implícito que tú has hecho porque te han mandado trabajos en grupo, yo he desarrollado esa competencia de como enfrentarme a un grupo, pero no es algo que alguien me haya dicho como enfrentarme a un grupo o establecer roles. O la comunicación de una lengua extranjera, explícitamente

DS1: [19:37] Esa ni la había leído.

E: [19:42] De forma explícita, cuáles consideras que se han desarrollado más?

DS1: [19:46] Trabajo en equipo, yo recuerdo que me dieron roles... trabajo en equipo, compromiso ético... actividad física y salud suspendí porque puse el nombre de un alumno al que evaluaba. Aprendizaje autónomo no se evaluaba, yo creo... pero sí el razonamiento crítico. Para mí, es clave, yo recuerdo algunas asignaturas, que era tú mismo, qué piensas, reflexiona sobre esto. Eso, trabajo en equipo y relaciones interpersonales, aunque bueno, eso no se evaluaba, pero bueno, al final es lo que se da gracias a la naturaleza de la educación física, eso si que se daba, pero no se evaluaba. No es algo que sea explícito. Las competencias específicas, sí de forma explícita.

E: [20:47] ¿En qué medida crees que las competencias desarrolladas durante la formación inicial son suficientes para enfrentarte de manera óptima a la práctica docente? Es decir, una vez que has llegado y te has tenido que enfrentar tú solo a tu clase, en qué medida, imagínate que tienes que valorarlo en una escala en qué medida o en qué grado...

DS1: [21:06] ¿Pero de todas las competencias?

E: [21:07] Si, tú piensa ya de forma global en toda tu formación. Cuánto me siento preparado para enfrentarme a eso. Me siento muy preparado, siento que me falta formación, siento que me falta formación en una parte específica...

DS1: [21:24] Creo que estamos bien formados para ser docentes... pero... sí que en algunas áreas nos faltaría un poquito más de formación, pero si considero que estamos bien formados. Yo he salido contento. Para ser docente, yo creo que sí. Para haber sido otra cosa, en la carrera en esa facultad no se podría, no habría salido tranquilo a trabajar en otra cosa.

E: [21:52] Entonces tú desde el momento que sales de la carrera, imagínate, promoción del 14/15, no?

DS1: [21:58] Si.. No, 13/14, no?

E: [22:00] 13/14 hasta el momento en el que empezaste a trabajar como profe...

DS1: [22:09] Luego en la 14/15 hice el máster y al siguiente empecé a trabajar

E: [22:14] Pasado un año y medio, tú saliste y te sentías bien formado, y cuando has empezado a trabajar a seguido sintiendo que estabas igual de bien formado o has sentido que te faltaba formación en algún área concreta?

DS1: [22:25] He sentido que me faltaba formación, pero he podido afrontar las cosas muy bien, y he propuesto ideas, y he visto comparándome con otros docentes con los que compartía aula, compartía despacho, me he visto muy bien formado y preparando cosas que ellos no habían pensado y que estaban muy bien y que nos han salido muy bien luego.

E: [22:44]: ¿En qué áreas o aspectos concretos crees que te faltaba esa formación? Eso, desde que sales y dices “la carrera ha sido un lujo, me siento súper bien preparado para la práctica docente, pero luego llego a un centro y me encuentro con la realidad

DS1: [23:05]: la realidad del centro no sabría cómo se podría enseñar eso, quizás con más prácticas, pero esa realidad del centro, del día a día, que al principio en un trabajo desconoces y te cuesta hacerte a ello y cómo se trabaja de verdad en un centro. Si al fin y al cabo, todo lo que hemos aprendido, sí está muy bien, pero luego en el centro hay que adaptar muchas cosas, y la realidad esa cuando te sientas y planificas, programas... puede cambiar mucho. Hay un momento ahí en el que tú tienes que se también autónomo y adaptarte a muchísimas cosas que tú no habías percibido en su momento en la formación

E: [23:48] y esos aspectos, a los que te tienes que adaptar y que tú a lo mejor no habías tenido en cuenta, ¿cuáles son?

DS1: [24:06] Una cosa es tener unas ideas e intentar instaurar algo, por ejemplo, si tú llegas y tu forma de evaluar es tan distinta, ese trabajo con otros docentes para ponerlo así en un departamento, si no se ha trabajado nunca, es prácticamente imposible, inviable. Pero lo que pasa es que hay muchas cosas inviables. Tu planteas un sistema de evaluación con un montón de cosas, un montón de ítems... yo me acuerdo mis rúbricas iniciales tenían un montón de ítems, y de repente me daba cuenta que acababa poniendo la nota inventándomela. Y al final a la hora de calificar, me costaba muchísimo y decía es que yo no sé si esto está bien. Voy a poner esto, porque no me ha dado tiempo con la hoja de observación en su momento.

E: [25:07]. Entonces tú crees que realmente como sales de la universidad te puedes enfrentar a una tarea docente en un centro...

DS1: [25:13] Sí.

E:[23:14] Sin problema adaptándote a las necesidades

DS1: [23:16] Sí. Creo que el primer año, los primeros meses se sufriría un poco, pero sí.

E [25:20]. Entonces, tu opinión, de las competencias que has adquirido en tu formación inicial, en la universidad, no ha cambiado radicalmente desde que trabajas, no ha cambiado mucho

DS1: [25:35] Si que percibes cosas, es que hay cosas tanto positivas como negativas. Percibes que estás mejor preparado que otra gente, pero también percibes que no puedes llegar a ciertos contenidos o a realizar ciertas cosas como te gustaría por el nivel de exigencia que te pones. Y yo creo que eso es por la carrera también. ¿a qué ámbito me refiero? Es que es general, quizás me gustaría que ellos aprendiesen mucho más, me gustaría no darles tanto el coñazo. Me gustaría más generar más motivación en el alumnado, llegar más a estos niños, pero al final eso también como se hace? Yo creo que también con años de práctica. Esa es mi percepción.

E: [26:26] ¿Has necesitado formarte en algún área concreta una vez has comenzado la labor docente?

DS1: [26:35] Si. Es que... tengo la suerte que este año repito el curso al que le daba el año pasado y ya estaba la nueva ley, y yo tuve que hacer la nueva programación para primero...y... dentro de lo que cabe, porque aquí también me condicionaron mucho, y estamos un poco fuera de lo que sería la ley, de los contenidos que te marca, competencias que te marca y los estándares, pero... claro, luego me daba cuenta de que cuando iba a enfrentar cualquier unidad didáctica, excepto... un par, como pueden ser fútbol o bádminton, porque los he vivido más, siempre tenía que buscar unidades didácticas, buscar ideas, buscar cosas, porque al final me quedaba con dos ideas que podía hacer y digo yo, tengo que rellenar tanto tiempo, y cómo consigo enseñar esto. Y yo tenía alguna base, pero creo que luego siempre tienes que ir consultado, tienes que ir viendo otras unidades didácticas, otro tipo de sesión para trabajar esto. Es que es tan general... en salud sobre todo, ha habido cosas que me he tenido que aprender el día de antes para poder dar la clase.

E: [27:55] Vale, en aspectos de contenidos es donde realmente sientes que te falta formación para dar contenidos que deberías o que te gustaría dar.

DS1: [28:00] Si, si, si. Es que al final cuando te toca preparar una unidad didáctica de un tema, preparas esa, pero la que prepara el resto tú no la ves. No lo trabajas tanto, lo puedes ver un día y si tú te acuerdas de cómo trabajaron eso pues sabes. Por ejemplo, yo expresión corporal, se me ocurren muchas ideas con la formación de la carrera pero también tengo que buscar cosas para coger ideas. Porque yo me acuerdo de deshibición grupal y espacios interpersonales que es la sesión que yo dí.

E:[28:39] En cuanto a la metodología a emplear, ahí te sientes bien formado? Sientes que todo se centra en un aspecto, que al final acabas llevando a la práctica todo de la misma forma, las unidades didácticas todas iguales

DS1: [20:51] Si, me da que al final nos han dicho muchas cosas, pero acabas trabajando muchas cosas de formas muy parecidas en vez de utilizar todo de lo que se nos habló en un momento.. pero no, no lo llegué a ver cuando nos lo enseñaron.

E: [29:06] Esos recursos están ahí, pero ¿luego no se llevan a la práctica? Es decir, tú si te pidiesen que llevases una unidad didáctica a la práctica con una metodología diferente, sabrías, tendrías recursos que te han dado en tu formación inicial, o consideras que al final todo, a pesar de lo que te hayan dado se centra en una misma forma de hacerlo?

DS1: [29:32] Es una misma forma. En unas formas muy parecidas. En una metodología muy parecida. Si, porque al final es lo que considera correcto cada docente, lo que marque cada docente que me ha dado clase a mi en la universidad, y es verdad que nos lo enseñan de esa forma y te quedas cerrado solo en esas cosas. Y si me faltaría ahí un poco

E: [30:03] Tú, a título personal, ¿qué aspectos consideras que se podrían mejorar para que se adquirieran las competencias en un mayor grado? Aspectos relacionados con las asignaturas concretas que se imparten, con la metodología que se utiliza en las asignatura, con la forma de desarrollarlas, de evaluarlas, es decir, no todas las asignaturas dentro del grado se imparten de la misma forma... qué aspectos, o incluso los contenidos que se dan, si consideras que se deberían dar otros contenidos, que se debería cambiar la metodología en algún lado, consideras que la evaluación... tú qué aspectos dirías, pues yo creo que para salir mejor formado de aquí, esto, esto y esto debería ser así.

DS1: [30:49] tengo que pensarlo un poco. Al final te estoy diciendo cosas, pero luego voy pensando más cosas. Yo creo, por ejemplo, a la hora de trabajar, mismamente, por ejemplo, los distintos deporte que hemos dado, fútbol sala, o rugby o tal, se centraba el docente si es más relacionado con el ámbito escolar, competitivo, formación de clubes, algo así, daba su asignatura solo para eso. Entonces, yo solo veía, excepto en atletismo... yo solo veía en natación se puede ver así, y no sé cómo darla, no podría dar una unidad didáctica en el cole a través de juegos, mucho más lúdico. El único lugar en que lo ví, y eso me hizo darme cuenta, es en atletismo, a través de un modelo ludotécnico que los niños al principio a través de juegos, a través de muchos tulípanes y cosas así que he cogido yo de ideas, se me ocurre para trabajar gestos técnicos o ideas que puedo usar en cualquier deporte. Y tú lo viste por ejemplo cuando lo hice con los aros de bádminton, lo que pasa que al ponerse de lado me di cuenta de que no quedaba bien, porque de lado que era. Pero sí, muchas cosas así. Sin embargo el resto... tenis, pues sí, yo enseñar tenis, pero no sé meter tenis en la escuela. O vale, yo sé enseñar fútbol sala para la escuela, pero no me enseñan para fuera. ¿Por qué? El docente de fútbol sala era solo para eso y me enseñó esa metodología para trabajarlo y en esa área. Entonces, yo creo que lo útil habría sido utilizar esas asignaturas y obligarnos a cada uno a generar, y/o una unidad didáctica y una serie de sesiones en distintos ámbitos, o juegos para un campamento de fútbol. Entonces, yo tengo o yo puedo utilizar esto, esto y esto para este ámbito o para este otro y al final no distinguimos y el rugby jugamos partidos y jugábamos partidos, y punto. Y no se hacer una UD, no sé cómo meterlo, que cosas distintas habría que hacer en el cole, qué seguridad tengo que tener para trabajar rugby, ¿no? Porque el docente iba más encaminado a competir, otro iba más encaminado a la docencia. Entonces al final aprendes unas cosas que en función del docente van preparadas a enseñarte una cosa u otra y no eres competente en esa materia en todos los ámbitos que deberías serlo.

E: [33:36] ¿Más aspectos que consideres que se podrían cambiar para sentirte mejor formado y preparado?

DS1: [33:45] Vale, pues creo que y lo veo esencial, ahora tienes que llegar a los niños y veo super interesante cualquier nuevas tecnologías, cualquier red social para poder llegar a ellos. Siempre tenía en mente hacer un proyecto en el que los niños fuesen sumando kilómetros y competir entre las dos clases para ver quién suma más kilómetros de AF, pero eso yo lo he visto en mi máster que no lo hice en la UAM. No sé aplicar ninguna de esas cosas a las nuevas tecnologías. No sé evaluar, yo que sé grabando y que eso me esté



dando cualquier cosa. No sé, no sabría, no se me ocurre ahora. No sabría utilizar nada de esas nuevas tecnologías y creo que en realidad en cualquier materia nos podrían haber metido algo de esto está bien, estos son los contenidos, pero ahora como puedes darlo de otra forma, como puedes llegar a hacer algo así chulo, algo interesante.

E: [34:48] Y específicamente en el itinerario de EF que es donde la formación es específicamente dirigida al ámbito docente, alguna cosa que crees que se podría cambiar para que tú salieses mejor formado como docente?

DS1: [35:23] Si que en el prácticum, yo me vuelvo a centrar en temas de gestión del propio aula que no llegas a ver porque tienes que experimentarlo, tienes que vivirlo. Entonces yo creo que habría que cambiar el prácticum de alguna forma para exigirte que al final tus prácticas... no sabría como hacerlo. Pero tú preparas una UD para un contexto que tú le has dicho, que puede no ser ese, y te lo preparas y lo haces, pero luego, no sé, el llevarla a cabo, me faltaría un feedback de oye, si, yo me estoy evaluando y estoy siendo crítico conmigo mismo, pero alguien externo que venga del cole, que lo vea o lo grabemos y me diga esto con todo lo que has aprendido podrías hacerlo de esta forma. Eso en cuanto al prácticum, por esos problemas que yo he visto de esto no es viable. Lo haces una vez, y como es la primera vez que les das clase pues puede ser viable, pero luego en la realidad no lo es. El profesor te puede decir bien, el de allí, porque tampoco tiene porque estar implicado, pero alguien que te observe, que lo analice bien. Luego, en cuanto a las materias, si que recuerdo generar UD para la mayoría, para dos de cuatro, pero en las otras dos, de las cuatro que eran solo me pidieron una sesión, y entonces esos cuatro ejercicios son con los que sales y utilizas siempre, son tu único recurso, porque es lo único que has visto. Y si te acuerdas de alguno de otros. Pero si tú haces una UD y tienes que pensar variedad de ejercicios y eso se te evalúa y se lleva a la práctica, luego llego aquí y me sale con mucha más fluidez y no tengo que mirar otras UD de otro lado, para ah si, esto me gusta puedo hacerlo de esta manera. Y que al final también es ensayo-error yo aquí con la práctica docente.

E: [37:27] Ya lo último, has necesitado recurrir a la función permanente, es decir, hacer cursos

DS1: [37:37] Luego en realidad, si tu quieres trabajar en equipo, con distintos roles, cosas así, o generar un proyecto bueno, en realidad lo que hemos aprendido se queda en la superficie y tienes que formarte mucho en estas cosas

E: [37:53] Vale, pero de momento, no has hecho ningún curso de formación?

DS1: [37:58] He hecho dos porque el colegio me obligaba, para meterme en la propia metodología del centro, el centro determinaba un poco lo que puedo hacer

## Entrevista 2.

E: [00:10] Respecto a la evaluación, te voy a preguntar sobre dos cosas. La evaluación que tú aplicas en tus clases y la evaluación que tú has recibido o que tú recuerdas que has recibido durante tu etapa en la universidad, por los diferentes profes. No te voy a preguntar específicamente por profes, pero tú puedes hablarme específicamente de alguna asignatura si recuerdas que te parece muy buena en cuanto a alguna cosa, o muy mala.

Dentro de tu formación inicial, ¿qué formación específica has tenido en torno a cómo desarrollar la evaluación con el alumnado?

DS1: [00:45] ¿Formación específica? Bueno, si. Cuando trabajábamos las distintas didácticas, incluso cuando trabajábamos algún deporte si que nos hacían generar alguna hoja de observación y lo que veíamos íbamos marcando tanto cualitativas como cuantitativas. Y eso era lo que lo usábamos al principio, sí que luego en las propias didácticas nos han dado pautas para utilizar otro tipo de herramientas, te estoy hablando para evaluar aquí, no que hayan utilizado allí. Sí que nos han dado otro tipo de herramientas, pero no muchas. Donde sí que hemos trabajado de verdad evaluación, herramientas, qué se puede evaluar o qué se debe evaluar fue en la asignatura de evaluación como tal. Tanto dirigidas a los aprendizajes, como a la enseñanza, como al propio proceso. Entonces, ahí si que hemos trabajado mucho más. Luego, que se haya evaluado así, sí que lo he visto.

E: [1:55] No que te hayan evaluado como a ti te han enseñado que deberías evaluar, sino alguna asignatura que te hayan dado una parte específica de cómo tú tienes que desarrollar la evaluación, qué es la evaluación, instrumentos que puedes utilizar para evaluar...

DS1: [2:09] En realidad, no ha sido amplia la formación en las distintos deportes, no recuerdo ninguna asignatura donde te digan podemos usar esto, esto y esto, sino que ha sido, para este tipo de cosas esta es una buena herramienta, es la que utilizo yo y ya el

docente tirando un poco más hacia lo suyo, hacia lo que a él le gusta. Pero sí que me han dado una gran variedad de herramientas y de posibilidades en la asignatura de evaluación.

E:[2:36] En enseñanza I y II, que son las que se cursan en 3º, en alguna de ellas has visto concretamente algún aspecto relacionado con la evaluación, cómo desarrollar la evaluación tú con tus alumnos, o si estás con un grupo en una actividad extraescolar...

DS1: [2:54] Sí que había un poco, aunque sobre todo era metodología, yo recuerdo mucho más hablar de estilos de enseñanza, tipos de feedback, que de evaluación. A ver, en realidad siempre estás evaluado, llevábamos un diario docente, utilizábamos el portafolio que era algo innovador, si que era algo así más distinto entonces te daban esa posibilidad de evaluar de forma distinta y de evaluar un proceso. La verdad que cambia mucho con como tú lo has visto toda tú vida, porque vas con ideas preconcebidas de oye, como evaluar, con un examen o con una prueba de tal, o durante tal día. En actividad física en el medio natural también, que íbamos haciendo fichas, realizando evaluaciones... y que incluso vimos que se podía hacer de forma digital y que el docente podía llevarlo a cabo en el día a día, incluso yo lo he intentado eso, pero no lo hemos llevado a cabo. Intenté un twitter y salió un poco regular. Si que es verdad, que en enseñanza I o II, no me acuerdo ahora mismo en cual, si que trabajamos eso, y en la otra lo trabajamos más centrado en la autoevaluación, entonces ahí también es como algo innovador, algo distinto, oye, como puede autoevaluarse el alumno, como puedes ir guiándole en ese proceso. Pero no fueron tan significativos como todo lo que aprendí en la propia asignatura de evaluación. Sí que se menciona, si que se trabaja y si que te evalúan con ello, por lo tanto tú lo vas viendo un poquito, y al final tirando hacia la auto-evaluación.

E: [4:31] ¿Pero es la idea con la que tú llegas a 4º, cómo a ti te han evaluado vas cogiendo herramientas, pero no es que te dé una formación específica de esto se considera evaluación, esto evaluación formativa, para poder desarrollarlo tienes que hacer estas cosas, el alumnado puede participar...

DS1: [4:49] Poca. En enseñanza, y ahí si que es verdad que alguna herramienta si que utilizábamos, y puedes evaluar de esta forma, y recuerdo que cada uno tenía que presentar una temática, y yo tuve que hablar de estilos de enseñanza, pero puede ser que alguien hablase de evaluación. También creo que la carrera no tiene que ir solo dirigida a evaluar en el aula, entonces a lo mejor no era en lo que se tenían que meter. Pero sí que creo que en esas tres asignaturas se trabajan específicamente.

E:[5:45] Y en evaluación específicamente, recuerdas que formación o en que aspectos te han formado concretamente para que tú sepas lo que es evaluar, cómo desarrollar la evaluación, qué cosas puedes tener en cuenta, qué puedes hacer, que tu tengas herramientas donde elegir... recuerdas más o menos los aspectos tratados

DS1: [6:12] Yo doy TAFAD, entonces yo tenía mucha idea de eso, pero hace dos semanas preparé una clase de evaluación y me acuerdo de muchísimas cosas. Como en ese trimestre coincidía el bloque de enseñanza, trabajamos evaluación de aprendizajes, empezamos con evaluación de la enseñanza, distintas formas de evaluación de la enseñanza, distintos formas de registrar, distintos instrumentos, para evaluar la enseñanza. Luego evaluar como un proceso, distintas partes de la evaluación, es que me acuerdo perfectamente, procesual, diagnóstica, quién evalúa, quién le evalúa, para qué se evalúa. Distinguir evaluación de calificación, perfectamente, evaluación cualitativa, cuantitativa.. Luego nos metimos en los aprendizajes y luego vimos como todo eso era un proceso y una cosa condicionaba a la otra y todo eso era un proceso y no estaba dividido por bloques. Si que íbamos viendo todo eso. Si que vimos rúbricas e hicimos un sistema de evaluación esencial porque pensamos un montón de cosas, en momentos... luego yo creo que quizás no era tan viable como lo que planteamos, porque luego tú te ves en la realidad del aula y no, pero bueno, tienes todas esas herramientas que puedes utilizar o no, puedes intentar llevar a cabo o decir esto es imposible, pero bueno por lo menos las llevas a cabo a ver que tal. Y si que vimos un montón de cosas, ese sistema de evaluación, yo luego presenté la rúbrica, que es una cosa que se me ha quedado perfectamente y es de la que yo tiro, en TAFAD les enseñé a hacer una rúbrica cualitativa, cómo desarrollar distinto ítems, y la verdad es que ahí muy bien. Tuvimos un montón de información y vimos un montón de cosas. También me estaba acordando ahora de una asignatura en cuarto, en juegos y deportes era, y también hablaban un poquito de hojas de observación, que sé que cuando observas en directo se llama hoja de registro o algo así, que siempre había que formular ítems en afirmativo... entonces sí que recuerdo pinceladas de alguna asignatura pero sobre todo en evaluación

E: [9:06] Entonces, con toda esta formación, tú a la hora de desarrollar la evaluación, aquí en el centro con tu alumnado, explícame como desarrollas más o menos la evaluación a lo largo de una unidad didáctica.

DS1[9:16] Lo que yo intento, lo que pasa es que yo este año la doy en inglés, y es el primer año que dan educación física en inglés, entonces yo si que hago una pequeña asamblea al principio de la clase en el aula que nos quita mucho tiempo de compromiso motor al final, pero para que ellos utilicen el inglés, repasen términos que repasen un poquito formas de expresarse, porque luego abajo yo no puedo controlar que ellos se expresen en inglés. Entonces utilizo el lenguaje así un poquillo al principio para que me expresen qué trabajamos el día anterior e intentar unirlo con lo de este día. Siempre en todas las unidades didácticas les planteo una hoja de reflexión diaria en la que ellos bueno me cuentan en dos líneas lo que hemos trabajado y desarrollen la expresión escrita, también porque yo he visto que no tienen un hábito de estudio y por lo menos ahí van repasando algo, esa educación física que antes para ellos era una tontería y no estudiaban y se esforzaban en ella porque la tenían aprobada. Así evalúo un poquito el aprendizaje diario. Normalmente yo suelo tener mi IPAD y al final del día cuando yo noto algo hago un registro de incidencias pero... no suelo escribir mucha cosa. Suelo hablar de dos personas al día de las dos clases, es decir, poquita cosa. Si acaso yo escribo algo, o lo marco o lo apunto porque luego al final de cada unidad si que utilizo un apartado de esfuerzo. Y luego ya si que les hago una especie de examen tipo test, a la hora de trabajar la teoría para ver que ellos también desarrollan esas competencias escritas con el lenguaje y sobre la parte práctica, en la última UD he hecho que ellos se evalúen, valoré por qué narices no lo he hecho antes. Al principio de curso estaba tan agobiado con preparar otras cosas, como por ejemplo del bilingüismo, que no me paré a reflexionarlo y entonces fui tirando. Pero en esta UD ya se están evaluando ellos con hojas de observación, y yo lo que utilizo normalmente también son hojas de observación. Y yo les veo en una situación más o menos abierta, no algo cerrado y en relación a lo que he ido enseñando. Ah, bueno, y normalmente, por ejemplo en fútbol sala que trabajé el trimestre pasado tuve que hacer una evaluación inicial para ver de que nivel partían porque había niveles muy distintos, para poder ir viendo como están progresando, porque si no al final evalúo a todos con los mismo ítems hay una persona, que por eso tengo la columna de esfuerzo, un poquito de trabajo diario a la hora de calificar. Yo ahí si que veo quien ha trabajado más y aunque no haya llegado a un nivel determinado de asimilación de contenidos, pero bueno que haya habido una mejoría.

E: [12:22] ¿Siempre desarrollas evaluación inicial o cuando tú consideras que es un contenido en el que puede haber diferentes niveles?

DS1: [12:32] No, depende... cuando trabajo juegos y deporte, siempre. Cuando he trabajado deportes individuales, colectivos... de adversario. He tenido esos tres grandes bloques y siempre hecho una evaluación inicial. Luego, cuando estoy trabajando algún contenido de salud en realidad no, yo les doy un poco de información y a través de juegos ellos van descubriendo. Yo creo que simplemente juegos y deportes. Cuando hemos trabajado senderismo no, cuando hemos trabajado expresión corporal tampoco he hecho una evaluación inicial de expresión corporal. Es verdad que quizás debería hacerlo porque luego evalúo deshibición y cómo se sueltan y cómo acaban progresando, pero yo lo que hago ahí es que en esas hojas de reflexión lo que les ponía es como te sientes, entonces yo lo que sí miro luego es cómo ha ido evolucionando esa sensación. Entonces ahí evalúo un poquito la deshinbición, que puede ser no real porque no se evalúen bien pero esa es mi forma de hacerlo.

E: [13:44] Y a lo largo del proceso, porque al final usas las hojas de observación, cómo valoras que vayan adquiriendo los aprendizajes?

DS1: [13:56] Yo es que eso normalmente no lo registro, porque al final yo puedo decir esta persona ha estado un poquito tal, como solo tengo dos grupos, la verdad que eso es fácil de controlar. Yo el año pasado tenía seis grupos me era un poco más complejo. Ahora de educación física solo tengo dos y los tengo seguidos, entonces es un día y otro día de la semana y yo recuerdo perfectamente lo que ha pasado. Entonces, no tomo un registro de esa evaluación continua, de cómo van evolucionando, pero si que luego si yo quiero que determinadas cosas les cuesten un poquito más o yo quiero trabajar de forma cooperativa, que alguien enseñe al otro como hacíamos en fútbol sala por ejemplo, para trabajar algún gesto técnico o algo así, nos dividíamos por niveles, yo sabía más o menos por donde encaminar los niveles, para luego enganchar y que se uniese gente de cada nivel y que hubiese como un profesor que enseñase a los otros mientras ellos iban generando su propio aprendizaje y eso era lo que hacía, pero yo no tengo un registro como tal.

E: [14:57] Ya me has dicho, que te iba a preguntar si dejabas que el alumnado se evalúe a si mismo, a sus compañeros, que lo has metido en esta unidad didáctica.

DS1: [15:03] Si, no, pero creo que debería hacerlo más. Y creo que debería ser algo además que fuesen aprendiendo. Creo que por mi materia, ahora y por cómo se trata en mi centro es complejo que se pueda llevar a cabo porque ha sido incluso complejo la

primera fotocopia de vocabulario inicial que yo les dí, entonces hay que ir introduciéndolo poco a poco. Y cuesta, cuesta. Yo creo que al año que viene que voy a tener 5º, 6º y 1º, pues a partir de 5º ya iré, es mi idea, generando un proceso que vaya acabando en primero en evaluarse ellos. Aunque luego me meta en calificación y siga evaluando, pero que por lo menos ellos se evalúen. Y que alguna vez se califiquen también.

E: [15:46]. O sea que por ahora, se evaluarían, pero la nota, como me estabas contando, una vez que consigas que se desarrolle ese proceso y al final

DS1: [15:53] Bueno, en esta UD se van a calificar también. Con la hoja de observación en realidad están evaluando a una persona y va a ser una calificación. Lo que pasa es que se han evaluado de forma cualitativa, yo no les he querido dar nota a eso. De más a menos y yo luego eso lo voy a hacer una especie de media y voy a evaluar

E: [16:19] ¿Cuándo tú les das información, primero en la parte conceptual que tú les das información sobre lo que están aprendiendo, cómo lo están aprendiendo, de qué forma les das esa información? A lo mejor en otras UD's que hayas tenido más tiempo para desarrollar contenidos conceptuales. A lo que me refiero, si por ejemplo les pides un trabajo, te llevas ese trabajo, les devuelves información de algún tipo.

DS1: [16:46] Si bueno, siempre que me hacen cualquier cosa así, yo intento que si tienen una fecha para entregarme cualquier cosa, yo intento que durante ir dándoles pautas. Cuando yo propongo un nuevo concepto, intento empezar a través de preguntas sobre todo en el aula y a partir de ahí ir enseñando un poquito, cómo creéis que se debe... Y luego al final siempre acabo yo explicándolo. Hay veces que, tiro de explicación directa y en vez de ir hacia un descubrimiento guiado o quizás con resolución de problemas porque me valen varias respuestas, les marco mucho más yo las pautas, para no perder ese tiempo tan grande que pierdo con el idioma, incluso a veces tiro del español para no perder tiempo y seguir generando esos conocimientos, porque al final este año sobre todo creo que he intentado que aprendiesen más inglés que educación física.

E: [17:55] Una lista de dificultades que tú te encuentras en este centro o donde estuviste el año pasado para implementar proceso de evaluación formativa. Igual que me has dicho ahora que no han usado nunca una hoja de observación y que eso les cuesta mucho, pues eso. Cosas que tú pienses, me gustaría hacer esto, pero pienso en todos estos problemas y voy a tardar más en hacerlo que en ponerlo en práctica.

DS1: [18:16] Yo creo que todavía pierdo mucho tiempo en la evaluación. Era algo que siempre nos hablaban en clase, tampoco puedes tirarte dos días evaluando una determinada cosa. Entonces tengo que encontrar distintos instrumentos o cómo poder utilizarlos, o qué tareas puedo hacer con las que me sea más sencillo evaluar. Al principio cuando yo empecé ponía muchísimos ítems. Era algo difícilísimo que al final me acababa inventando porque decía esto no me da tiempo a verlo. Luego, en este centro, es muy difícil porque no hay esa evaluación formativa previa. Entonces la gente que está aquí dando educación física lleva muchos más años y es complicado romper esa barrera. Se puede ir paso a paso, yo creo que además lo están a reconocer un poquito desde las otras esferas del colegio y también creo que hay que hacerlo muy visual, oye que hemos hecho y publicarlo en el colegio, entonces ya a los otros les pica el gusanillo y dicen ostras a la gente le gusta esto, estará funcionando? Y que lo vayamos viendo. ¿Qué pasa? Que no tienen muy en cuenta los aprendizajes de EF, es que no me dejan suspender a nadie en EF. Yo recuerdo el año pasado que todavía no eran bilingües en mi curso, pero este año si, y si repetían les tocaba en inglés mi asignatura. Entonces digo yo bueno, depende de cómo trabaje, de cómo se relacione con sus compañeros, etc. Me es difícil aquí. El año que viene me dan un poco más de peso, entonces voy a poder más. Pero yo sé, y eso me desmotiva mucho, que una vez lleguen a segundo de la ESO ya no se va a volver a hacer. Entonces, poco a poco intento meter cosas, si, pero está complicado.

E: [20:08] Y tú crees que el alumnado, cuando haces alguna cosita de evaluación formativa lo recibe bien o lo ve como un coñazo?

DS1: [20:15] Lo ve como un coñazo. Porque ellos no han visto esto, ellos venían aquí y jugaban. Se han pasado toda la primaria jugando al balón prisionero y cuando tú metes alguna variante del balón prisionero, porque te obligan a dar balón prisionero en primero en este instituto y en realidad tienes que dar balonmano y empiezas pues damos tres pasos, o cosas para intentar relacionarlo un poco o ejercicios de pase en vez de jugar todo el rato partido, y al final hay un choque con el alumnado porque es una metodología totalmente brusca con la que disfrutas menos porque tienes un poco más de normas, aprendes más, pero quizás en esta edad no estás pensando estoy mejorando estas cosas, sino yo vengo juego y ya está. Y el que es bueno, es bueno y el que es malo es malo.



E: [21:01] Y respecto a la evaluación, eso a que ellos tengan que participar en la creación de las hojas de observación, o que les mandes deberes para casa en los que tengan que reflexionar sobre lo que han estado trabajando

DS1: [21:13] Para ellos, eso es un coñazo, pero yo creo que también les ha gustado un poco participar en la evaluación de sus compañeros. Su autoevaluación, sé que la hacen cinco minutos antes de clase y poco, pero por lo menos ya llego yo y cuando empiezo la asamblea y con las cosas que han hecho ya tengo ganado algo de tiempo, pero yo sé que para ellos es un coñazo porque no están hechos a ello. Pero bueno, una materia más que tengo que estudiar, pero como puede ser esto, o tengo que dedicarle un tiempo, pues ponme la nota que quieras, si total esto me da igual. Además, no puedo jugar con el tema de la nota, oye tienes que dar un poco más de ti para sacar una determinada nota. Y ellos no ven que el aprendizaje les sea útil, a veces, entonces, bueno, yo creo que hay gente muy contenta, gente que a lo mejor no destacaba antes y que ahora con su trabajo, su esfuerzo, su trabajo diario, su participación lo disfrutaban más. Antes por ejemplo jugaban chicos por un lado y chicas por otro, es un poco brusco, y yo solo tenía un año para trabajar eso, entonces es complicado. Es que es un caso el mío un poco extremista, espero que no sea así en la mayoría de sitios.

E: [22:32] El centro condiciona también mucho...

DS1: [22:34] Yo creo que condiciona mucho y la experiencia previa de los niños. Yo creo que se va a cambiar esto, y que de aquí a cinco años va a ser muy distinto. Es mi intención porque yo creo que es lo mejor para ellos, y ellos yo creo que se van a dar cuenta de eso.

E: [22:58] Ahora vamos a cambiar y nos vamos a la forma en que te han evaluado a ti, durante tu formación en la universidad. ¿Cómo recuerdas tú en general o concretamente, que era la evaluación que empleaban contigo?

DS1: [23:21] Variadísima. Podía ser opuesta incluso entre profesores del mismo curso. Había gente que buscaba una autoevaluación, que era mucho más coherente con las cosas que intentaba enseñar, y luego había gente que quizá planteaba muchas cosas y al final nos íbamos a un examen de contenidos, que podías saber o no, y tu nota al final era si tú controlabas en lo que te había preguntado ese día. Había mucha variedad. Sí que han utilizado distintas herramientas, un montón de cosas, hay gente que se ha preparado mucho y a conciencia las cosas. Hay gente que además te ha dejado proponer tú los porcentajes, que para ti era algo chocante al principio, igual que aquí, pero al final de

acabas haciendo a ello. Pues eso, un proceso de 4 años en el que había gente que proponía cosas distintas. Pero también había gente que era como lo de toda la vida, hacía un par de parciales, pero al final era un examen escrito de sabes este contenido a/b/c/d, a/b/c/d y yo no sé expresarme, no sé toda esa perspectiva crítica que me querían enseñar y no me lo han evaluado al final. Entonces, era muy distinto había gente que proponía, a ver ahora proponme tú cómo evaluar esto o génrame una rúbrica... Tú al final acabas percibiendo qué cosas son más coherentes y qué cosas tienen más sentido o qué cosas puedes usar tú en tu enseñanza. YO creo que es bueno que haya gente distinta, porque si no al final hay una percepción como es todo de colores... también hay que saber llegar al niño de distinta forma. Entonces tú veías distintas posibilidades y al final te quedas con lo mejor. Veías cosas muy distintas, pero no porque al final ellos se preparasen, pues yo voy a trabajar así, yo de esta forma, ¿vale? Y lo hacemos. No, no, yo creo que había gente así y que se sentía más cómoda así y por comodidad pues hacía esto.

E: [25:24] Y que opinión te merece a ti esas dos formas, por llamarlo de alguna forma de evaluar?

DS1: [25:30] Está bien por probar distintas cosas con la temática relacionada. Me han hecho directamente un examen tipo test de natación y una hoja de observación que tenía que preparar yo, pero no me han explicado nada, nada. Aquí parece que sí, pero en realidad no. Me hacen preparar una sesión de una UD que he preparado previamente, me hacen preparar unas cosas. Entonces tú dices, vale, podemos hacerlo así o así y puedes preparar un poquito de cada cosa, y al final tú lo ves, lo sientes y piensas joe, cuando más he aprendido a largo plazo ha sido así, de la otra forma a lo mejor habría sacado mejor nota, pero...

E: [26:07] ¿Así es? Cuando dices, cuando más he aprendido ha sido...

DS1: [26:13] Ha sido con un trabajo diario, con una reflexión diaria, en psicología yo lo percibía, al año siguiente decía, cómo puede ser que me plantee tantos por qué... me evaluaban quizás y me hacían pensar sobre esas cosas y al final yo tenía un conocimiento sobre esas cosas mucho más profundo del que podía tener simplemente con una prueba teórica, o a partir de un video o de una explicación de alguien que a lo mejor no era ni el propio docente. Esto, esto, te llegaba era magistral, atención a mi, atención a mi... yo me desmarcaba de eso y aprendía mucho más y consideraba que era mucho más justo una evaluación en la cuál yo trabajaba de forma diaria, tenía que hacer un montón de sesiones,

llevarlo a la práctica para ver la realidad de esto o no de sesiones, de ejercicios, dividirnos, coordinarnos... Eso es lo que me gustaba más y lo que yo creo que es más útil para desempeñar mi profesión

E: [27:16]: Vale, y dentro de esa gente que aplicaba esa forma de evaluarte, en la que había más pruebas a lo largo de la asignatura, tú has percibido alguna vez que hay gente que aplica muchas pruebas pero no te da mucha retroalimentación sobre tu resultado y gente que no te la da

DS1: [27:41] Si, si, también había gente que quería hacer cosas pero no sabía, y luego yo cuando hice mis prácticas también lo vi, oye dime que cosas puedo hacer esto, esto y esto... me recuerda a un caso particular de la carrera, que al final acaban pidiendo cosas y no te van diciendo, oye, dámelo ahora y vamos viendo. Si que es verdad, si que vi esa distinción de que había gente que intentaba ponerte algo que podía haber llegado a ser muy útil, pero como solo te lo evaluaba de forma sumativa, tú eso lo entiendes a posteriori, dices otras, pero si es que yo no he aprendido nada. En cambio aquí, tengo una entrega parcial, hay una revisión o lo entrego todo, pero hay una revisión y me dicen por qué esto, por qué esto... y además siempre generándome interrogantes, y de esos interrogantes era de lo que al final yo iba aprendiendo y he alcanzado una mejor nota porque yo sabía más de eso. Pero, ¿qué más le da a la persona ponerme una mejor nota si lo que quiere es que yo aprenda más? Entonces ha conseguido que aprenda más, es normal que tenga una mejor nota. De la otra forma podía ser que sí o que no en función de que le gustase a la persona porque solo lo evaluaba una vez y no aprendías nada y él creía que quizás si que aprendías.

E: [28:50] Entonces, dentro de los aspectos que tú consideras que en la evaluación que te han aplicado, te han ayudado a aprender más, qué aspectos podrías decir, este, este y este aspecto, si la evaluación se hiciese así, así y así, yo creo que se aprende más.

DS1: [29:04] Pues de forma continuada, teniendo un registro de esa forma y una evaluación continua, un feedback continuo, que te fuera encauzando en todo momento y que luego al final tú tuvieses que realizar un producto final de lo aprendido, que yo creo que se tendría que salir un poco de lo que es el examen tradicional, aunque también hay que saber usar los exámenes tradicionales, y creo que también tiene sus cosas positivas, pero en nuestro caso, en la mayoría de las materias de nuestra carrera, que se saliese un poco más del examen tradicional y además llevándolo a cabo en la práctica muchas veces.

Por ejemplo, una sesión de atletismo pues vamos a preparar a ver que distintos elementos.. entonces, esa evaluación continua o ese feedback vamos a probarlo primero nosotros, vamos a practicar esta prueba de atletismo, vale ahora vamos a generar una hoja de observación, qué cosas hay que tener en cuenta, vamos a ver qué juegos podemos hacer, tenemos toda esta lista de juegos, vamos a intentar llevarlos a cabo y poco a poco con ejemplificación del propio docente, dándote pistas ir llegando a eso. Entonces eso, una evaluación continuada, con un feedback continuado, que al final, yo creo que también es clave un producto final que te sea de utilidad, que sea significativo para tu futuro, que puedas utilizar en el aula, o donde fuese.

E; [30:26] Si tuvieses que darle un porcentaje a las diferentes formas de evaluación que han utilizado, vamos a llamarlo la forma tradicional, y luego dentro de la forma distinta o formativa, lo dividimos en los que hacen muchas cosas pero no dan feedback, y los que si utilizan una evaluación formativa con esa retroalimentación, que porcentaje le darías, tú piensa en los cuatro años de carrera, que digas, pues yo creo que en los 4 años un 80% ha hecho esto, un 10% esta y un 10% esta.

DS1: [31:00] Entonces lo dividimos en la tradicional, el que quiere pero no puede y el que quiere y puede. Vamos a decir que el que quiere y puede es un 50%, forma tradicional un 30%, yo he visto dos asignaturas por curso, quizás un 20% , dos asignaturas por curso o tres al principio yo recuerdo, y también he visto ese 20-30% restante de gente, que bueno luego te das cuenta que está ahí a medias, pero al final queda ahí todo muy banal, y no es significativo para mí todo lo que he trabajado aquí, no sé si he llegado a aprender algo, te genera dudas. Podríamos decir que la mitad de la carrera si que va bien encauzada hacia lo que al final a mi me sirve, que quizá es un porcentaje alto, o no, no lo sé, tendría que sentarme un poco más y verlo, pero yo si que recuerdo mucha gente que si que lo intentaba y te estoy diciendo mucha gente, aunque no haya casado conmigo en la forma de evaluación porque haya pasado algo o que es demasiado excesivo para lo que yo utilizo ahora mismo, pero que me parece que tiene un trabajo previo y genera un aprendizaje muy significativo

E: [32: 24] Dentro de estas formas de evaluación, tú recuerdas haber participado en tu propia evaluación o en la de tus compañeros?

DS1: [32:33] Si, si. En varias materias además, recuerdo varias que yo me autoevaluaba y luego coevaluabamos a nuestros compañeros, si, eso si que se realizaba bastante.

E: [32:47] Normalmente, cuando participabas en la evaluación lo hacíais siguiendo alguna escala, alguna progresión, ha habido una progresión de enseñanza de cómo hacer eso, es lo que tú me contabas antes, que tú quieres hacer con tus alumnos, y en primero se va a hacer así, en segundo se va a hacer así, en tercero así y en cuarto ya llego al punto en que esto es muy libre y yo puedo autoevaluarme, o se hacía cada uno cogía y llegaba en primero y decía pues vamos a autoevaluarnos

DS1: [33:17] Bueno eso se podía ver mucho con gente que te daba dos materias, en un curso una y en otro otra. Entonces decías, ostras, mira cómo ha ido variando esto. Yo creo que es gente que ya se lo planteaba y decía bueno en esta primera materia vamos a intentar que tal, que tal. Pero luego yo recuerdo algún docente que era a mi manera, y así. Pero yo creo que en general a lo largo del grado había una progresión, en cuestión a menos autoevaluación, más coevaluación e ir aumentando todo eso.

E: [33:57] Pero tu crees que se ha enseñado? ¿Tú crees que a ti te han enseñado a cómo autoevaluarte? ¿O cómo coevaluar? Te han dado pautas para decirte tienes que fijarte en estos aspectos, no tienes que fijarte en yo he trabajado mucho, entonces tengo un 10...

DS1: [34:16] Si, porque al final te hacían desglosar una cosa en unos ítems super objetivos, y que al final te quedaba muy claro cómo evaluar y entonces te hacían fijar unos ítems que yo creo que nos quedaron a todos muy claros, de cómo tenían que ser y que a partir de ahí no hay duda de yo he trabajado más, oye, esto lo he hecho bastante bien, super cerrado, nada ambiguo. ¿qué es adecuadamente? ¿qué es adecuadamente? Lo recuerdo un montón de veces. ¿qué es a la altura correcta? Indícalo todo. Al final tú puedes co-evaluar o evaluar esto. O ¿qué es genera contenidos correctos para la sesión, qué es eso? ¿Qué se ajusten a la ley? ¿a las necesidades? Yo creo que sí, que ese incremento, al menos una persona por semestre o un profesor por curso, no, porque estaba ahí porque le ha tocado esa materia. Yo siempre he sentido que al final hay mucha reunión fuera, hay mucho trabajo fuera del docente, varios ponerse de acuerdo para generar cosas, realizar cosas y llevar esa correlación y al final que te enseñen a hacer todas esas cosas. Entonces, yo sí que he sentido que nos han enseñado a co-evaluar y a evaluar, y de forma progresiva.

E: [35:39] Y cuando hacíais eso, luego iba acompañado de la calificación.

DS1: [35:43] Si, si, casi siempre, un 80-90% de las veces. Quizás ha habido una-dos asignaturas que luego no ha sido tan así, pero te diría que sí.

E: [35:53]: Y luego lo tenían en cuenta a la hora de poner la nota final y esas cosas?

DS1: [35:55] Si, si. A mi me sorprendía mucho asignaturas que te daban a escoger a ti los porcentajes, o cosas así. Tu nota iba muy relacionada con tu trabajo, tú sabías, otras que yo desde el principio ya sé lo que me van a evaluar, qué es esto. Ya sé lo que me van a preguntar, pero entonces qué es esto, me lo estudio? Y dices luego, pues es verdad, es útil, porque yo ya sé lo que tengo que aprender. Entonces, bueno eso también se lo pido, lo hago a veces. Debería hacerlo más, pero hasta que uno no se para y lo reflexiona... Y no se da cuenta de lo mal que hace las cosas...

E: [36:34] Entre los diferentes instrumentos, aparte de las escalas, otros instrumentos que recuerdes que hayan usado para evaluarte? Recuerdas que de forma general solo se utilizaba un instrumento o dos o se utilizaban varios

DS1: [36:52] Sobre lo de las escalas...

E: [36:53] Variedad de instrumentos, si que si recuerdas el tipo de instrumentos que han utilizado contigo, si piensas durante toda la carrera... solo han utilizado el trabajo escrito y el examen...

DS1: [37:03] Mucho se tira de trabajo escrito y de examen. Bueno, no muchos, pero varios. El trabajo... aunque sea al final generar una sesión... vale, pero... pero sí que han variado mucho, porque yo recuerdo el portfolio, cosas muy distintas, recensiones de lecturas, generar preguntas de estas cosas, a través del ordenador hacer cuestionario... no me acuerdo en qué asignatura, pero acabo de recordar una en que tenía que hacer cuestionarios en el ordenador, y dices, era algo distinto. O una rúbrica, o tengo que generar una hoja de observación, la hacemos nosotros y luego la evaluamos... así que sí, ha habido variedad. Sí que muchos tiran al final por el examen final. El examen final, en un 50% de las asignaturas está, en ese porcentaje de gente que no quiere o no sabe. Sobre todo, en los primeros años era mucho más el porcentaje quizás, quizás me he quedado corto... En un porcentaje de gente que lo hacía así a la antigua, pero por ejemplo, el último año, sí que recuerdo que me evaluaban utilizando los distintos instrumentos, y muchos de esos instrumentos los íbamos descubriendo en esas materias, y luego profundizábamos y veíamos cosas variadas. No sabría decirte qué cantidad de instrumentos conozco o sé, o qué porcentajes de instrumentos me han enseñado.

E: [38:39] Pero, por lo que acabas de decir, en el último año, en el que va dirigido específicamente a la docencia de EF, es en el que más...

DS1: [38:47] Es que la materia de evaluación y la materia de enseñanza de tercero, y juegos y deportes..

E: [39:03] Quizás las materias que van más dirigidas a la didáctica son las que más utilizan...

DS1: [39:11] Nuevas tendencias, gestión,... al final lo notas, que ese tipo de docentes no están tan a gusto con esa profesión, con ese sitio y hacen esto, esto y esto y no utilizan una variedad de cosas. Las específicas de las didácticas o algo así, sí.

E: [39:41] Y recuerdas asignaturas donde se utilizase única y exclusivamente el examen?

DS1: [39:48] Si, si.. Dos en tercero, y luego una fisiología, quizás las dos fisiologías podríamos decir, actividad física y salud... si, si, te puedo decir... yo te diría... de 40 asignaturas, 10 por curso, 15 sean con examen final y no hayas hecho tanto durante el curso. Un 25% de las asignaturas...

E: [40:58] El prácticum y el TFG la evaluación que se utiliza a ti te parece una evaluación coherente con las competencias que se tienen que desarrollar?

DS1: [41:05] El TFG si, y a la hora del prácticum, es que como no nos ven, no nos siguen tanto... si que puedes comentarle a tu tutor, no te sigue tanto... al final se queda un poco fuera de esas cosas que se pretenden, oye que vamos a ir viendo cómo vais evolucionando como docentes, pero al final tu entregas, esto es lo que he hecho, he cogido estos documentos, esto es lo que he hecho, te vas preparando distintos documentos, has observado y ahora has generado tu UD, pero es que luego es cómo te evalúe el otro docente, tú tienes que adecuarlo un poco a lo que él quiera si tú quieres una buena nota. Yo creo que el prácticum es muy difícil adaptarlo, y se sale un poco de esto...

E: [42:09]. Por último, tú crees que cuando el profesorado universitario ha utilizado propuestas de evaluación formativa, a ti te ha ayudado a aplicarlo y a desarrollarlo en el aula con tu alumnado? Es decir, que no solo los contenidos específicos que tú has aprendido en la asignatura de evaluación, sino el ver cómo esos docentes han aplicado la evaluación formativa te ha ayudado a aprender más y a aplicarlo?

DS1: [42:32] Si, si, si. Seguro. Porque al final tú acabas trabajando en tus clases, con lo que tú has visto y has dicho, vale esto ha salido bien para esto. Si te dan distintas herramientas para un contenido aunque no sea de lo mismo, dices anda puesto esto se podría evaluar así, ahora voy a preparar esto, y aquí me lo hicieron de esta forma. Al final eso es esencial y yo creo que si. He aprendido un montón de cosas de ver cómo lo han evaluado o que cosas han intentado. Lo creo esencial. El verlo como lo han hecho contigo para tú luego variarlo y darle una vuelta.



ENTREVISTA DP1

22/5/2017

E: [0:00] En relación a tu formación inicial, cómo consideras que ha sido tu formación en cuanto a las competencias genéricas? Se supone que son las que se pueden desarrollar desde cualquier titulación

DP1: [00:28] Pues, yo creo de estas que están aquí marcadas, la mayoría, lo que es dentro de la carrera, tanto en la parte genérica como la específica las he desarrollado ahí más bien poco, sino que ya las traía de casa, es decir, no me han enseñado a trabajar estas competencias, sino que llegábamos a la asignatura o a cualquier clase, y era de lo que ya tenía aprendido de casa, a mí no me han enseñado a trabajar en equipo, no me han enseñado a pensar de forma crítica, análisis y síntesis pues nos enviaban textos y libros y analizar, pero no te decían qué era lo que querían, entonces era muy difícil de sintetizar. Y a nivel de organización y planificación creo que es en lo que más fallan, en los cuatro años de carrera, sobre todo, marcando más las genéricas no me han enseñado a hacer una temporalización o a relacionar estos objetivos con estos contenidos y cómo los quiero evaluar. Tal vez un poquito más en la parte específica, donde tuvimos iniciación deportiva que si que tuvimos una profesora que nos metió caña y que nos enseñó pero es que fueron tres meses.

E: [2:00] Vale, eso sería más en torno a las genéricas docentes, organizar, animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de aprendizajes... entonces, relativo a las genéricas, tú consideras que no se han trabajado de forma específica en ninguna asignatura o de forma general no se te han dado pautas de cómo trabajar en equipo, y luego se te ha evaluado si tú has cumplido con ese trabajo, o de informática, razonamiento crítico, aprendizaje autónomo, que no se te han dado pautas para desarrollar esas competencias y tú salir de allí mejor preparado

DP1:[2:33] Qué va, para nada, de hecho, yo soy una persona que no le importa trabajar con cualquiera, es decir, creo que de cada persona se puede sacar algo bueno, pero luego tenía compañeros en la carrera que se acoplaban en un grupo, no estaban a gusto, y el profesor en vez de decir oye mira que tienes que ser más tolerante, o más participativo,

para que el grupo fluya mejor, pues en vez de darle como pautas o consejos para enseñarle a trabajar en equipo le decía, pues es lo que hay y si no te gusta...

E: [3:09] Y en la parte de la especialidad, del último año, tampoco se han trabajado de forma específica estas competencias? Que tu hayas sido consciente que te estaban haciendo desarrollarlas.

DP1: [3:22] Igual, lo que te digo en iniciación deportiva, que a la profesora le molaba que los grupos fueran mixtos, eso ya es trabajar con gente de otro género diferente pero durante los cuatro años, no.

E: [3:44] en cuanto a las genéricas docentes, que son específicas para cualquier profesor, sea de primaria o secundaria, cómo consideras que ha sido tu formación en torno a esas competencias.

DP1: [3:53] Estas ha sido, como bien he dicho antes, las del último año, si que creo que esos tres meses quizás son en los que han empezado a sacar de ti. Que en verdad eso es educar, el sacar de una persona lo que tiene.

E: [4:14] No consideras que los tres primeros años de carrera te hayan enseñado cómo participar en la gestión del centro o participar con otros docentes, o implicar a las familias en el aprendizaje del alumnado, o en su propio proceso...

DP1: [4:26] Bueno, tal vez, en las genéricas, las asignaturas que más han merecido la pena, han sido las que no han llevado a cabo una evaluación de estudiar y soltar. Me explico. Por ejemplo, en las que más he aprendido han sido en las que hemos trabajado en equipo, por ejemplo, organización del centro, investigación e innovación y la de ciudadanía, que esas eran mucho trabajo en equipo, presentar trabajos, exponer y ahí si que me he sentido más cómoda. Pero lo que es en las demás asignaturas, nada.

E: [5:08] O sea que tú cuando has entrado a trabajar al centro, estas competencias has tenido que seguir desarrollándolas, las genéricas docentes, porque te faltaban aprendizajes en torno a eso, como participar de la gestión del centro, o aspectos relacionados con la profesión o con trabajar con otros docentes...

DP1: [5:30] Si, correcto, yo cuando empecé las prácticas aquí, elegí este centro porque me leí el proyecto educativo, porque ví que me iba a formar en estos aspectos, porque lo que me faltaba era formación y yo quería seguir aprendiendo, y mi desarrollo como futura docente, y todo lo que he aprendido ha sido en las prácticas de este último año, el trabajar

en equipo, el aprender a ser participativo, y exponer tus ideas, que no pasa nada si te equivocas, que aceptan y respetan cualquier opinión... También hay una... tecnologías, yo cuando llegué a este centro alucinaba de todas las tecnologías que usaban, todas las aplicaciones. En la universidad, una asignatura tuvimos, y no se dedicaban a esto, sino simplemente hacer un esquema con el CMAP o cualquier tipo de actividad. Y planificación que yo creo que es lo más importante y lo que como docente de verdad te tienen que enseñar, ha sido aquí, el que mi tutora de prácticas me enseñara cómo ella programaba, la temporalización, tener en cuenta los espacios, el alumnado... Todo eso lo he aprendido en las prácticas.

E: [6:54] Y en cuanto a las específicas, que serían las propias del docente de EF, relacionadas con el área, pero relacionadas con la parte de didáctica, metodología, evaluación, el conocimiento de los propios contenidos a impartir... Crees que tu formación ha sido apropiada, adecuada, crees que te falta formación?

DP1: [7:19] Me falta muchísima formación. Por ejemplo, sí que fue buena la de metodología, enseñarte diferentes metodologías, estilos de enseñanza, esa si que fue bastante completa pero porque fundamentos en tercero, y en cuarto tenía al mismo profesor y se repetía todos los recursos que había usado. Es decir, el power point o las fichas o las lecturas era lo mismo, entonces del primer año, en este caso el tercero, lo que no me había quedado claro, pues en 4º ya como que lo retuve más. Pero fue porque había estado dos años con esa misma asignatura.

E: [8:19] En qué aspectos concretos crees que sí has desarrollado las competencias o las has desarrollado en un mayor grado y en cuáles menos.

DP1: [8:28] En conocer el desarrollo psicomotor y su maduración evolutiva, por estos dos años que te he dicho... Yo creo que esa, el llevar el desarrollo del niño, lo que... la pirámide de Gallahue, que se llamaba, desde que eran bien pequeñitos hasta que llegas a las habilidades específicas, yo creo que eso es lo que más he desarrollado. Qué se debe trabajar con cada edad..

E: [09:16] Y de las otras, lo que menos, lo que consideras que te faltaría más formación...

DP1: [9:19] En evaluación sobre todo, el que te enseñen y te den recursos, herramientas de diferentes tipos de evaluación o cómo puedes evaluar a un niño que tiene dificultades educativas, porque estamos acostumbrados al método tradicional, en educación física,

sobre todo y al que todos son iguales, les das una ficha, este niño se hace 30 m en este tiempo, pues es esta nota, se hace este tiempo pues es esta otra, cuando en verdad cada alumno es diferente, y eso no te lo enseñan. No te enseñan a evaluar de manera individualizada. Y a llevar recursos que te ayuden a ver a cada alumno o alumna.

E: [10:03] Y en cuanto a contenidos de AF y salud, o de otros contenidos como puede ser medio natural o expresión corporal consideras que la formación te ayuda a adquirir competencias para poder desarrollar esos contenidos?

DP1: [10:21] Evidentemente, en tres meses no te da tiempo a todo esto. Yo no he visto medio natural, no he visto expresión corporal, no he visto nada de esto.

E: [10:38] Y en cuanto a atención a la diversidad, ya no solo en la parte específica, porque en primaria si que hay asignaturas en la parte genérica de los tres primeros años de atención a la diversidad...

DP1: [10:52] Si, el primer año, es que ahora mismo no me acuerdo ni de como se llamaba. Tuve una asignatura anual de atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, y... pero es lo que te digo, que te enseñan que es todo muy teórico, yo me acuerdo de esa asignatura que te empollabas, por así decirlo, te estudiabas lo que es asperger, lo que es un niño con síndrome de down, un niño con autismo, pero luego no te enseñaban a trabajar con ellos. Está muy bien saber lo que es cada término, pero enseñame a trabajar con ellos.

E: [11:37] Y el prácticum, tú crees que alguno de los prácticum que has desarrollado te ha ayudado a adquirir las competencias específicas, o alguna de las genéricas? El prácticum, tanto 2º-3º como el de 4º que es el específico de la especialidad

DP1: [12:28] Si... Creo que eso depende del centro en el que caigas a hacer las prácticas, yo en el segundo año no aprendí nada, porque me tenían sentada en una silla, observando y luego porque tomé yo por mi propia cuenta el trabajar con un alumno que tenía dificultades del lenguaje, y sí que me ponía con él a trabajar, de hecho se lo propuse yo a la profesora, y me puse a trabajar con él, pero sin que me hubieran enseñado a trabajar con él, es decir, yo trabajaba con él desde lo que yo sabía, desde el cariño, la paciencia, explicarle las cosas más despacio, y tal vez en el primer año de prácticas aprendí eso, a dedicarle tiempo a todos los alumnos, porque yo sentía que ese alumno estaba solo en clase, no seguía el ritmo de la clase, le veía distraído, y digo, este niño necesita un apoyo, o que sienta que sabe, que tiene valor. En el segundo año tuve suerte porque me tocó una

tutora del cole que daba lengua, mates y educación física, que a mi me motivó un poquito porque estaba desmotivada con la carrera y de educación física sí que cogí recursos de ella, sobre todo en hacer participar al grupo, ella lo llevaba muy bien, porque tenía un tablón enorme en el gimnasio con cada uno de sus grupos, hacía equipos, iba cambiando los equipos cada unidad didáctica, y ese recurso sí que me lo guardé. De hecho ahora, dándole una vuelta, lo uso yo en mis clases. El hacer equipos, el evaluar diariamente, pero luego a nivel de lengua y matemáticas, no aprendí nada porque eran todos los días, libro, deberes y a corregir, y otra vez lo mismo. Que te enseñan ahí? Pues nada, no te enseñan nada. Resumiendo, en el primer año trabajar con niños con necesidades educativas, en el segundo año como fomentar la participación entre el alumnado de un mismo curso, que vayan rotando entre ellos por equipos, y el tercer año fue cuando me formé básicamente de todo. De programación, de trabajar en equipo con otros docentes, de planificar excursiones incluso, que me decían cuando vayas a programar o planificar una excursión como coordinadora tienes que tener en cuenta esto, esto, esto. Te abría los ojos. Y el tener en cuenta a cada niño, es que es lo principal. En este cole, que es en el que actualmente estoy trabajando, es lo bonito, que a veces es lo que más cuesta, que en el método tradicional es lo que creo que a veces falla, por pura vagancia, el no llevar la evaluación de cada niño. Aquí lo llevan.

E: [16:02] Después de haber recopilado los aprendizajes tanto de unas como de otras, en cuáles te consideras más competente en las específicas o en las genéricas? En cuáles te sientes más hábil, que sientes que tu formación...

DP1: [16:13] Específicas. Es que simplemente compara me siento más capaz de las específicas siendo tres meses que en las genéricas siendo tres años.

E: [16:30] Ha cambiado tu opinión respecto a lo que tú considerabas que habías aprendido a lo largo de los cuatro años de la titulación desde que acabaste la carrera al momento cuando empiezas a trabajar? Tú terminas y dices me siento muy bien formada y empiezas a trabajar y dices pues me he dado cuenta de que no. Ha cambiado tu opinión? O sigues pensando que estás igual de formada? Te sentías igual de competente en el momento que terminaste como cuando empezaste a trabajar?

DP1: [16:58] Yo me siento más competente ahora, de hecho, cuando entras en un sitio a trabajar como que te mueve la ilusión, pero cuando llegas y ves todo lo que te queda por

aprender, y sobre todo, todo lo que te falta para dar clase, te das cuenta de que te tienes que poner las pilas

E: [17:23] Entonces, tú consideras que tú opinión ha cambiado respecto a lo que tú pensabas de cómo estabas formada?

DP1: [17:27] Yo sabía que en el momento en que termine la carrera estaba poco formada.

E: [17:30] O sea que tú pensabas antes que estabas poco formada y lo sigues pensando, y que te falta mucha formación

DP1:[17:35] Si, si, me falta muchísima formación

E: [17:44] Has necesitado o te has planteado formarte en algún área, en algun aspecto concreto una vez has comenzado a trabajar?

DP1: [17:57] Si, de hecho, lo bueno que tiene este colegio es que dan formaciones. Entonces las que veo que necesito porque no puedo asistir a todas, me es imposible, me apunto la primera para asistir, en temas de evaluación de ACIs, de adaptaciones curriculares, en esas me apunto y voy porque necesito formación y en todo lo que necesite si que sigo formándome, soy una persona que no he salido de la carrera y digo con esto voy tirando, porque necesito seguir formándome para enriquecerme a mi misma y crecer como profesora. Si me quedara con lo que he salido de la carrera, sería una profesora totalmente mediocre.

E: [18:48] Volviendo a la formación inicial, tú que aspectos crees que se podrían mejorar para que las competencias a desarrollar se adquirieran en un mayor grado? Es decir, que cuando tú terminas la titulación sientas que estás mejor formada. Aspectos de metodología, de evaluación, de contenidos, incluso de la propia forma en que está planteada la titulación.

DP1: [19:24]: Pues la manera de enseñar, el no llegar todos los días a clase, ver un power point, decirte que vas a tener un examen. O que la asignatura que se llame didáctica, sea didáctica. Porque es como didáctica de las ciencias sociales, vale, el año pasado tuve ciencias sociales que era todo lo que era teoría y este año en didáctica estoy dando lo mismo. Enséñame a cómo enseñar lo del año pasado. No? Que no se repita. Que cambien el método de enseñanza. Y que sobre todo, sea más activo, no te estoy diciendo que quiten radicalmente lo tradicional, sino que por lo menos te motiven, te den ganas de ir a clase

E: [20:20] Y respecto al tema a lo mejor de formación específica en un módulo, o en un área, como en tu caso educación física, tú crees que está bien planteada la formación así? Tres años genéricos y uno específico

DP1: [20:36] No, no, no para nada. Para nada, si no me equivoco, antes eran tres años de la especialización. Eso es lo bueno, lo que renta. O incluso un año genérico y tres de lo que te quieras dedicar. Pero si a lo que te quieres dedicar y especializar solo le dedicas tres meses no tiene ninguna lógica.

E: [21:12] Vale, pues ahora vamos a hablar de evaluación. Hay dos temas de evaluación, una es la evaluación que tú aplicas con tu alumnado, y otra es la evaluación que tú has recibido por parte de tus profesores en la universidad.

Tu has tenido en tu formación inicial alguna materia o alguna formación específica en torno a cómo desarrollar la evaluación con el alumnado? Es decir, alguna materia concreta donde hayas visto evaluación o dentro de alguna materia donde hayas visto un módulo de evaluación.

DP1: [21:47] No

E: [21:48] Ni en la parte genérica, ni en la específica, no?

DP1: [21:52] No, porque lo que ellos hacían era mandarte una UD con su evaluación al final, pero no te daban opciones de cómo podías evaluar.

E: [22:01] No te daban una parte teórica, por llamarlo de alguna manera. De la evaluación es esto, las formas de realizar la evaluación, cómo se puede hacer, qué instrumentos hay, qué métodos hay...

DP1: [22:11] Lo mencionaron en una asignatura que era, didáctica en primer año, que la verdad que el profesor se implicaba bastante, pero fue eso mencionar los tipos que había estudiártelos, pero no te daban ejemplo, herramientas, no te enseñaban a ponerlo en práctica para nada. Te decían hay una evaluación continua, una final y una tal, tal, tal y es como vale, como lo llevo en progresión, cómo lo hago.

E: [22:58] Y tú cómo desarrollas la evaluación con tu alumnado? Explícame para poder entenderlo, cómo desarrollas la evaluación a lo largo de una UD

DP1: [23:06] Siempre parto de una evaluación inicial, es decir, la primera sesión siempre es para ver por donde va cada alumno, luego en la progresiva veo como las sesiones que

ya tengo programadas, si tengo que cambiar algo para algun alumno que tenga necesidades o que vea que no va a llevar el ritmo de esa sesión, o que si va a ir más adelantado darle un poquito más, y luego en la evaluación final evalúo a cada alumno, desde su inicio a la final, teniendo en cuenta todo lo que ha habido de progreso. Todos los días tomo notas de todas las clases, de si alguno ha tenido dificultades con esto o lo otro. Y grabo mucho las sesiones para ver un poquito la progresión. Utilizo diferentes instrumentos. Por ejemplo para 4° estoy usando auto-evaluación que ellos y ellas sean críticas con cómo están haciendo el trabajo, con 5° estoy trabajando la evaluación entre compis, el observar y que sean tolerantes con la decisión que ha tomado el miniprofe y con 6° vuelvo a retomar que sea autoevaluación y también entre compañeros.

E: [24:50] Con los instrumentos que trabajas, qué les evalúas, es decir, qué aspectos observas, en qué te fijas? Aspectos procedimentales, conceptuales, actitudinales... dentro de los objetivos que tú tienes planteados... si tú especificas los objetivos a ellos que se van a desarrollar en la UD o en las sesiones, y luego esos objetivos se ven plasmados en los instrumentos de evaluación a la hora de que ellos sepan lo que tienen que ver o lo que tienen que evaluar.

DP1: [25:28] Pues creo que de cada UD que hago toco un poquito las tres, lo que es el conceptual, los conceptos que han asimilado, el actitudinal, la actitud que han tenido, el esfuerzo de participar, de superarse a si mismo, porque lo que yo evalúo es eso que se superen a sí mismo, que tengan intención por superarse, que no se conformen; y luego evidentemente la parte motriz, si ha habido una evolución. Por ejemplo, cuando hice la UD de expresión corporal partí, lo que más claro he visto, de ponerles a bailar, de deshinibición, de ver cómo ese no se mueve, ese tampoco, como puedo trabajar con ellos para que al final de la unidad didáctica se muevan un poco, pierdan un poco de vergüenza. Y cómo puedo hacer para que el que en la evaluación inicial se mueve mucho, tiene mucha participación, cómo puedo hacer para que al final él haga de miniprofe y motive a los compañeros a hacerlo. Con cada alumno es diferente, con cada alumno llevo una cosa.

E: [27:01] Instrumentos que utilices...

DP1: [27:02] La grabación mucho, hojas de registro, para ellos la propia autoevaluación y la heteroevaluación entre ellos. Hoja de registro de mi para ellos y hoja de registro de ellos para si mismo y para los compañeros

E: [27:30] ¿Para la parte conceptual?



DP1: [27:31] Para la parte conceptual, por ejemplo, lo más conceptual, articulaciones, músculos, te pongo un ejemplo, pues a veces se lo hago de manera escrita, les pongo un dibujito y ellos tienen que escribirlo, porque también me importa mucho la ortografía. Me importa mucho que sepan escribir. O a veces les cojo de manera individualizada y les digo articulación, los tobillos. O están todos en círculo, les tapo los ojos y les voy preguntando y ellos se van tocando. Voy variando para que no sea siempre igual.

E: [28:07] Y examen haces?

DP1: [28:08] Examen... no, igual un poco lo que más se refiere a examen es cuando les pongo la ficha para que ellos me escriban, que de hecho cuando se lo puse dijeron "examen" y fue como jolín... El darles una ficha y el simple hecho de que tengan que escribir ya es un examen para ellos.

E: [28:30] Como me has dicho si que dejas que ellos participen y se evalúen a sí mismos y a sus compañeros, y dejas que se pongan nota?

DP1: [28:36] Si, al final de cada trimestre hago con ellos los ítems que voy a evaluar y ellos mismos se ponen nota.

E: [28:51] Y luego la nota que se ponen la mantienes, no? O varía en función de si concuerda con lo que tú has visto?

DP1: [28:56] Suelen ser bastante acertadas y bastante honestos. De hecho fue impactante en el primer trimestre cuando lo hice, como la nota que nos pongamos es la que nos vas a poner o yo tengo miedo a ponerme la nota y que no sea esta y me bajas la nota. Es decir, tenían miedo de ponerse ellos la nota. Y les dije que no se preocuparan que confiaran en mí y sobre todo en ellos mismos, si sabían como habían trabajado la nota no iba a excederse.

E:[29:30] Cuando tú le das información al alumnado sobre cómo lo está haciendo tanto a nivel motriz como en la parte conceptual, incluso en la parte actitudinal, como le das tu esa información, de que forma le devuelves tú la retroalimentación

DP1: [29:45] Sobre todo, individualizada. De forma verbal... Hay veces que veo cosas durante la clase, que sería el feedback inmediato, el sacarle y decirle, ¿cómo puedes mejorar esto, cómo lo estas trabajando? No suelo decirles tienes que hacer esto, esto y lo otro, sino que les hago pensar cómo puedes mejorar esto? O cómo estás trabajando esto?

¿O ves que tus compañeros estén a gusto con la actitud que estas teniendo? Les hago mucho reflexionar, y luego cuando sobre todo veo que el alumnado no se está poniendo las pilas o no se está esforzando demasiado, las horas que tengo yo complementarias las uso como de tutoría para hablar con ellos tranquilos, enseñarles cómo van y que abran un poquito los ojos.

E: [30:44] A la hora de implementar esta forma de evaluación más alternativa en la que el alumnado participa, se evalúa, se le da más información... con qué dificultades te encuentras, si te encuentras con ellas. Con el propio alumnado, el propio centro? O bueno, a lo mejor con los padres... O incluso tú misma a la hora de tus propios conocimientos...

DP1: [31:18] Pues tal vez, igual no he tenido mucho problema, pero tal vez algún niño como que no acepta lo que le dices o que no ve que no se está esforzando, que para él está dando el máximo cuando en verdad puede dar más... Tal vez la actitud negativa por parte del alumnado, de no dejarse ayudar, tal vez eso un poquito.

E: [31:47] Tú crees que de aquí a unos años en adelante, esta forma de evaluar se podrá implementar no solo en centros más innovadores, sino en cualquier centro de educación primaria?

DP1: [32:00] Pero cuando pasen muchos años. De aquí a un futuro sí, pero de manera tan inmediata... Es que repito, si los profesores no ponen de su parte para cambiar, no vale para nada. Si no se forman, si no ven más allá de lo que hacen, esto no va a avanzar...

E: [32:25] Ahora vamos a hablar sobre la evaluación que tú has recibido. Cómo recuerdas tú que era la forma de evaluar que empleaban tus profes en la universidad?

DP1: [32:40] A partir de exámenes o trabajos, los cuáles en los exámenes tenías que estudiar y plasmar todo lo que te sabías, todo lo que habías asimilado, todo lo que habías estudiado y te ponían nota. Trabajos, pues a nivel grupal e individual, pero sobre todo a nivel grupal, hicimos muchos, muchos trabajos en equipo, y yo a veces necesitaba hacer algo sola para hacer ver mi trabajo. Porque creo que está bien saber trabajar en equipo, pero uno también tiene que ser autónomo y saber trabajar uno mismo.

E: [33:20] Consideras que algún profesor o en alguna materia de la titulación han utilizado la evaluación formativa, es decir, implicarte a ti en tu propia evaluación, utilizar otro tipo de instrumentos, hacerte ser consciente de lo que te están evaluando, que te lo están

evaluando, qué vas a conseguir con ello, que el profesorado te de una retroalimentación de tu trabajo

DP1: [33:45] Si, el primer año de carrera tuvimos una profesora en teoría y política que si que nos dejaba ponernos la nota al final que nosotros pensábamos, pero luego hubo mucha disputa entre la clase porque la profesora no dijo lo que teníamos que evaluarnos, entonces mucha gente que no había trabajado y no se había esforzado lo más mínimo, te encuentras que se ponen sobresalientes, notas bastantes altas y luego la gente que ha trabajado, que es honesta con sí misma, se pone la nota que piensa y dices, oye esto está bien, y luego ves las evaluaciones finales, como que la profesora no ha llevado un seguimiento del alumnado y se conforma con lo que dice el alumnado, pone al chico o la chica que no ha hecho nada el 9 que se ha plantado.

E: [34:53] Realmente no es una forma alternativa de evaluación, sino que simplemente es dejar a criterio del alumnado su propia calificación...

DP1: [35:00] Correcto.

E: [35:04] Quitando que esto a lo mejor no sea una forma alternativa de evaluación, sino una dejadez de no querer ser responsable...

DP1: [35:15] Es decir, tú puedes llevar esta evaluación a cabo, pero si tu también pones de tu parte. Es decir, no como yo soy el profesor, yo me limpio las manos, al final de curso que se pongan ellos la nota, pero yo no llevo ninguna progresión de ellos.

E: [35:28] ¿Consideras que haya alguien que haya hecho eso? Que a lo mejor tú no te hayas puesto tu nota, pero te haya mandado diferentes trabajos, te haya revisado esos trabajos, te haya dado una retroalimentación, te haya permitido mejorar eso y al final tu aprendizaje haya sido mayor

DP1: [35:41] Correcto. Tuve el caso este en primer año, y luego en último año, en la especialidad, hubo una profesora en iniciación deportiva que estaba súper pendiente del alumnado y de los grupos de trabajo, y de que si hacías un trabajo que se podía mejorar se ponía en contacto contigo, vamos a ver cómo mejorar esto, te doy la opción de que me lo repitas, de ver por donde puedes tirar, y eso al principio era como joer ya nos quiere ver la profesora otra vez, pero luego te lo tomas de forma que dices joe, me está enseñando a mejorar mi trabajo. Y luego al ver que la profesora se implicaba en ti, tu te implicabas en ella, y eras tú quien le pedías tutorías para decirle mira por dónde voy. ¿Me explico?

Y ella no te preguntaba la nota que te merecías al final, pero la nota que te ponía era justa, porque llevaba una evaluación.

E: [36:50] Tú crees que esa forma de evaluación te ha ayudado a aprender más?

DP1: [36:53] Si, si, si.

E: [36:56] Lo valoras como más positiva, o crees que el hecho de que sea mucho 'más trabajo es pero para ti?

DP1: [37:06] Es que creo que para aprender hay que trabajar, entonces lo que para la compañía de mis compañeros resultaba un aburrimiento, un jolí, ya nos quiere volver a ver, para mí era como se está implicando en mí, quiere que aprenda. Cuando ves a un profesor que quiere lo mejor para ti y que te quiere enseñar, dices jolín quiero ser así.

E: [37:47] Si volviesses a hacer la carrera, de que forma, tú crees que si todo el mundo te evaluase de esta forma saldrías mejor preparada? Si todo el mundo hiciese un seguimiento más continuo, con una retroalimentación del trabajo y no se centrase únicamente en un trabajo o examen final tu formación ahora mismo sería mucho mejor?

DP1: [38:08] Si, porque también creo que lo que le falta a la universidad es la cercanía con el docente, el tú a tú, el que te ayude el docente

E: [38:27] No recuerdas más asignaturas, no? En las que algún profe haya hecho algo similar...Que tu tengas un recuerdo tan bueno de decir, yo siento que esta persona me ha evaluado así y yo he salido mejor preparada.

DP1: [38:44] No

E: [38:47] Recuerdas alguna asignatura, aparte de la que tú me has dicho donde participases evaluándote a ti misma o a tus compañeros?

DP1 :[38:55] Si, también en 4º año, en didáctica de la educación física la evaluación era igual que la del primer año. El profesor nos dijo ya de antemano, los primeros días de clase, que al final de la evaluación nos íbamos a poner nosotros la nota conforme hubiéramos trabajado, pero él si que nos dio a principio de curso la hoja con lo que valía cada trabajo, cada lectura, si hacías esto tenías un punto, si hacías este trabajo tenías dos, si leías este libro tenías tres, y así hasta llegar a la máxima nota. Entonces al final del curso, tenías que entregarle el dossier con todo lo que habías trabajado y entonces tu nota si que era justa porque tú sabías lo que habías trabajado. Pero luego el docente al no llevar

la evaluación de ver qué vas haciendo, para mí dio demasiada confianza porque mucha gente hacía las cosas pero no estaban corregidas, igual que para mí mi dossier sinceramente era de los más completos, de los más currados, teniendo todo, lo que alguien entregaba con todo no era ni la mitad de esfuerzo que yo había hecho y eso el profesor no se había sentado con nosotros, lo que te he dicho antes, no nos había dado un feedback, no nos había dicho qué teníamos que mejorar de esto, de lo otro...

E: [40:28] Se valoraba el que estuviese hecho, pero no la calidad del trabajo

DP1: [40:30] Pero no la calidad

E: [40:32] Los instrumentos que utilizaba para que tú te evaluaras eran de carácter cuantitativo, es decir, esto está hecho, esto está hecho... pero no de carácter cualitativo, es decir, esto está hecho, peor por ejemplo si tengo que hacer el resumen de dos lecturas, el resumen se sintetiza de forma que recoge las ideas principales del texto, sino que simplemente era el resumen está hecho.

DP1: [40:52] El resumen está hecho.

E: [40:53] La escala que se utilizaba no era de carácter cualitativo

DP1: [41:00] Por ejemplo, lo que choca es eso, que llegas al final de la evaluación, yo con mi dossier súper bien presentado que tenga una buena presencia, un buen trabajo, porque yo pensaba que la nota que yo me pusiera, porque tenías que salir delante de la clase a exponer tu nota, digo pues yo luego le daré mi dossier, me lo corregirá y verá que estoy en lo cierto. Llego allí, llegamos a la evaluación, le das el dossier, ni lo abre, porque es que ni lo abre, y es eso, que yo creo que da muchísima confianza en el alumnado cuando tú también tienes que llevar una evaluación del alumno

E: [41:45] Has tenido muchas asignaturas donde solo se utilizase el examen como forma de evaluación y calificación

DP1: [41:50] Si, yo diría que en el 80%

E: [41:53] Y recuerdas alguna que hayan utilizado diversos instrumentos para evaluarte en alguna asignatura?

DP1: [42:01] Si, por lo general era estudiar y plasmar, pero luego como te he dicho en las asignaturas de investigación e innovación, organización escolar y ciudadanía, sí que

hacíamos un examen pero nos dejaban tener de apoyo y consulta todos los apuntes que habíamos tomado nosotros en las clases. Teníamos un poco de guía, de ayuda.

E: [42:32] Y en alguna en la que aparte del examen, utilizasen el trabajo, la recensión de artículos, por ejemplo en la parte de EF, de carácter práctico, tú exposición en clase, que tuvieses que poner o llevar a cabo alguna UD, alguna sesión concreta con tus compañeros... Que utilizasen pruebas variadas de evaluación. Que no te jugases la nota a un solo examen... Igual que decías que en didáctica de la EF a lo mejor tenías dos puntos por una cosa, otro por otra, y así iban sumando hasta 10... El instrumento real era el dossier pero se componía de diferentes pruebas...

DP1: [43:22] Por ejemplo en didáctica, el profesor nos evaluó la UD en la práctica, es decir, haciéndola y luego nos daba feedback de cómo mejorarla, pero lo que es la propia UD, el escrito, no lo vio, no lo corrigió, no nos dio feedback... Y luego en iniciación deportiva, que yo recuerde, pasó al contrario, la profesora puso muchísima implicación en que todo estuviese bien escrito que los objetivos cuadraran bien con los contenidos y los criterios de evaluación, pero luego seguramente sea debido al tiempo, porque si no yo sé que es una profesora que nos habría evaluado también la práctica, pero solo nos evaluó lo que era el escrito.

E: [44:21] Tú consideras, teniendo en cuenta que ha habido muy poco profesorado que ha aplicado pruebas de evaluación formativa durante la carrera, que te ayude a mejorar tu aprendizaje, tú crees que te ha ayudado a ti a desarrollar estrategias de evaluación para aplicarlas tú con tu alumnado en el cole?

DP1: [44:42] Si, yo he tenido ganas de informarme y de saber más sobre la evaluación

E: [44:45] Vale, pero aparte de informarte, el hecho de que tú digas, que hayan hecho todo esto conmigo a mi me ayuda a que yo pueda hacer eso con mi alumnado? Es decir, por ejemplo, que te den una retroalimentación sobre tu trabajo, que utilicen diferentes instrumentos de evaluación, tú crees que a ti eso te ha ayudado a la hora de ponerlo en práctica en el cole y llevar ciertas prácticas de evaluación con ellos?

DP1: [45:16] Yo por ejemplo, me vi muy poco formada en evaluación, por no decir nada, y cuando entre en las prácticas y vi como evaluaban, yo me centré y mi trabajo de TFG fue respecto a evaluación, el cómo se podía evaluar, la manera tradicional frente a la alternativa, porque yo sentía que hacían en las prácticas conmigo, que mi tutora estaba

muy pendiente de mi, dándome feedback, como puedo mejorar esto, me hacía pensar cómo mejorar lo otro, yo sabía que de esa manera quería trabajar con mi alumnado

E: [46:03] A eso me refiero, que a ti que una persona te haya evaluado de esa forma, revisándote lo que haces, dándote una retroalimentación sobre eso, o como me comentabas en iniciación deportiva... tú crees que esa forma de evaluar a ti te ha ayudado a desarrollar estrategias de evaluación?

DP1: [46:20] Si, si. Y sé que si solo me hubieran evaluado con exámenes y de forma así, más tradicional, yo habría evaluado así.

E: [46:32] O sea que una forma diferente de evaluar en la universidad te ayuda a desarrollar estrategias de evaluación?

E: [46:39] Si.

## ENTREVISTA DOCENTE PRIMARIA 2.

E: [00:08] Cómo consideras que ha sido tu formación en relación a las competencias genéricas, que son las primeras que aparecen en el documento, no hace falta que me expliques una por una, sino cómo consideras en general que ha sido, sabes si crees que te sientes bien formada en ese aspecto, si crees que te hace falta más formación, si crees que se ha visto a lo largo de la carrera que no se ha visto, lo que consideres oportuno

DP2: [00:32] Vale, pues, en general, sí, todas las que estoy viendo se me ha formado en ellas. Si, la verdad si, en general de todas las que pone, si que me siento bien formada, sobre todo incidiría en la de trabajo en equipo, que eso si que desde primero hasta cuarto, y sobre todo en cuarto, en la mención que hicimos en educación física, sí que en todo momento se fomentó el trabajo en equipo porque prácticamente todos los trabajos excepto las prácticas y el TFG fueron en grupo. Y se le daba muchísima importancia. Eso por un lado, lo único que veo un poquito menos, es lo de la lengua extranjera, pero bueno, tanto capacidad de análisis y síntesis, también porque por lo menos, en la mayoría de las asignaturas que tuve yo, teníamos que hacer trabajos de buscar la información por nuestra cuenta, y por tanto, si; organización y planificación lo mismo.

E: [2:19] Vale, y tú crees que estas competencias se han trabajado de manera explícita, es decir, que tú puedes decir que te has formado porque ha habido trabajos en grupo que te han obligado a ello, o si crees que los profesores han puesto incidencia en desarrollarlas, es decir, vamos a hacer un trabajo en grupo, y para ello hay que seguir estas pautas, o la forma correcta de trabajar en grupo es esta... cómo analizar un texto y sintetizarlo...

DP2: [2:47] Pues, vale, igual eso entonces no tanto. Ha sido más, que gracias a todo lo que hemos realizado yo siento que he desarrollado esas competencias. No ha sido igual una cosa de pararnos a reflexionar sobre ellas. Algún profesor sí. Yo recuerdo en EF que tuvimos una clase entera de la manera de trabajar en equipo. Nosotros dábamos opinión, ella nos decía la manera en que todo el mundo tiene que aportar, no unos mucho y otros poco... recuerdo esa clase que fue exclusiva a esas competencias. Y algún profesor más también pero no te puedo decir concretamente. Pero en general fue que lo fuimos aprendiendo por la manera de trabajar, de manera indirecta.



E: [4:08] Y, ahora pasando a las competencias genéricas docentes, que serían las que cualquier profe de la materia que dé en un centro de primaria o secundaria tendría que ser capaz de poner en práctica, consideras que tu formación te ha ayudado a desarrollarlas?

DP2: [4:33] Pues, a ver, si en algunas cosas, pero es verdad que en general, las cosas que yo estoy ahora poniendo en práctica como profesora no las he aprendido en la carrera.

E: [4:52] Por ejemplo, entonces cuando tú llegas a un centro y ves que tienes que coordinarte con otros docentes para llevar a cabo alguna parte de tu asignatura o que tienes que participar en la gestión del centro o implementar cosas que vienen en el proyecto educativo, tú sientes que tu formación inicial te ha ayudado a hacer eso o crees que realmente cuando has llegado al centro te has encontrado sin mucha formación para poder desarrollarlo?

DP2: [5:22] Lo de trabajar en equipo, lo de hacer las programaciones, y tal, eso sí. Pero en el sentido de organizar y animar situaciones de aprendizaje o no sé... hay ciertas cosas que probablemente si se vieron en la carrera pero yo no me siento, siento que lo he aprendido por la práctica. Yo al principio estaba muy perdida, y en general lo de enfrentarme yo sola a una clase, a los alumnos, hablar con familias, no tengo el recuerdo de esto me ayudó la universidad. Es verdad que hay bastantes situaciones que vivo que bueno, que luego muchas veces es el subconsciente, que no recuerdas la situación concreta en la que se te haya enseñado, pero al final gracias a toda la formación eres capaz de tomar la iniciativa.

E: [6:49] Si que no es quizás toda la formación de la universidad, sino también tú conocimiento externo de cómo funciona un centro o las vivencias que hayas podido tener allí.

DP2: [7:00] Me refería a la universidad, toda la formación de la carrera, quizás luego si que te ayuda a enfrentarte al trabajo, pero no eres consciente porque no te acuerdas de yo he tenido una clase que me enseñara a hacer esto. Pero quizás gracias a toda la formación en general, luego sí. De forma indirecta, sabes.

E: [7:28] Entonces, tú consideras que respecto a estas competencias docentes genéricas, cuando te has tenido que enfrentar a ellas en un centro ahora que estás trabajando, has tenido más dificultades a la hora de implementarlas y de tener que enfrentarte a ellas?

DP2: [7:43] algunas si, otras... te digo, lo de elaborar programaciones, trabajo en equipo si. Otras ha sido más con la propia práctica

E: [8:08] En cuanto a las competencias específicas, el listado este grande que aparece detrás, esas serían las competencias del profesor de educación física, todas así en general...

[Se interrumpe la conversación]

DP2: [9:19] Quieres que vayamos una por una?

E: [9:21] No hace falta, puedes hablarme en general, se agrupan un poco en torno a diseño e implementación de intervenciones didácticas, por otro lado contenidos, contenidos de carácter motor, de carácter de expresión corporal, háblame en general, como consideres me he sentido muy formada en esto, poco en esto...

DP2: [9:52] A ver yo hice la mención, entonces a mi me pareció que estuvo fenomenal todo lo que se pudo dar, a ver en 5 meses cuatro asignaturas. A mi me parece que la formación fue genial, pero claro, partimos ya de que con el nuevo plan hubo muchísimas cosas que no se pudieron dar, porque claro se condensa el temario de 4 años en 4 meses, entonces, para mi la formación fue genial en cuanto a contenidos, dentro de que fueron 4 meses entonces hubo muchas cosas que o bien quedaron para que nosotros investigáramos por nuestra cuenta o no se vieron. Y eso lo he notado, lo he notado también en la práctica.

E: [11:00] Aspectos concretos en los que consideres o en el momento que terminaste la carrera que te sentías especialmente bien formada y otros en los que considerabas que te faltaba formación y tú tenías que buscártela por tu cuenta?

DP2: [11:17] Pues... a ver, el diseño de intervenciones didácticas, pues en ese sentido sí que bien, porque es algo más general de toda la carrera, entonces bueno, bien. Lo de las necesidades educativas especiales no mucho, no lo vimos mucho en EF en concreto, no siento que sepa de ese tema la verdad, se vio por encima, pero habiendo pasado cuatro años no me acuerdo de haberlo visto. El diseño y tal, programar pues tampoco lo ví en la parte de EF, si se vio algo porque tuvimos que hacer varios trabajos para iniciación deportiva y para el TFG, que además a mi me tocó una tutora que me pidió muchísimo y eso sí que puedo decir que si que aprendí. Conocer las diferentes manifestaciones motrices de tu cultura tradicional, no concretamente, hicimos alguna actividad de cultura. Conocer el desarrollo motor, he tenido que investigar por mi cuenta, lo habíamos

estudiado pero he tenido que investigar por mi cuenta a la hora de trabajar y he tenido que consultar libros después para comprobar que estaba haciendo las actividades adecuadas. Se vio en la universidad, pero...

E: [14:10] Vale, si quieres las siguientes podemos agruparlas como en contenidos de EF relativos a actividad física y salud, expresión corporal, deporte e iniciación deportiva, a lo mejor de actividades en el medio natural, y en el caso de primaria el desarrollo psicomotor...

DP2: [14:40] Actividad física y salud si se vió, creo que estuvo bastante cubierto, te digo, podría haber sido más extenso pero por el tiempo no pudo ser, pero creo que si se le dio importancia. El tema de expresión corporal, sí que tuvimos una asignatura en la que hicimos varias sesiones de expresión corporal, a mí me tocó el trabajo de eso, así que si considero que aprendí. Iniciación deportiva yo aprendí muchísimo en la asignatura, pero creo que nos falta mucho más tiempo, yo además, nunca he hecho deporte, he hecho patinaje artístico, que no se encuadra dentro de los deportes normales, y a mi me habría hecho falta mucho más tiempo de esa asignatura, con muchas dudas, pero no por el profesor ni por como estuviera planteada, sino simplemente porque me hubiera hecho falta más tiempo. Pero bueno, el profesor, sabiendo todo esto, mandó un montón de lecturas para hacer por nuestra cuenta, información disponible por si la necesitábamos... Pese a que fue corto y faltaron contenidos, es verdad que el profesor puso a nuestra disposición dónde consultar y donde acudir.

E: [16:53] Más o menos están cubiertos todos, a no ser que a ti se te ocurra alguno más... están cubiertos todos los ámbitos que hay ahí reflejados.

E: [17:04] Vale, pues una vez visto tu percepción sobre la formación, cuando te has tenido que enfrentar a tu trabajo de profesora consideras que te hacía falta más formación de la que habías recibido, que la formación de la universidad era suficiente para enfrentarte a la labor docente

DP2: [17:27] Creo que no. Creo que la formación de la universidad, no estoy diciendo de calidad de profesores, si no de cómo está planteado y el programa, hay ciertas cosas que sí, que evidentemente no es que vayas igual que no haber hecho nada, vas con herramientas pero tienes que estar preparado para investigar por tu cuenta, leer libros, hacer cursos... yo por las circunstancias, de que es un colegio privado, salgo tarde, trabajo los sábados también, no tengo mucho tiempo, pero yo considero que necesitaría hacer

algún curso concreto más, como que me den herramientas, la formación es un poco genérica... que luego a la hora de trabajar necesitas pautas concretas

E: [18:30] En qué aspectos concretos crees que te haría falta esa formación ahora mismo? Que tú dirías si hubiese un curso sobre esto me apuntaría a hacerlo

DP2: [18:41] Sobre todo, al final mira los contenidos los puedes mirar en libros, pero cómo llevar una clase, porque parece que sabes, pero cuando tú empiezas, y yo todavía no llevo tanto, cómo llevar una clase de manera que puedas darle a todos los alumnos el trato, qué necesita... qué puedo hacer para controlar a los alumnos más difíciles y más nerviosos sin desatender al resto, cuál es la mejor manera de comunicar los ejercicios, yo eso lo estoy probando, pero todavía me parece que me queda muchísimo por aprender

E: [19:21] Si te parece, ahora vamos a hablar sobre evaluación. Te voy a preguntar en dos sentidos, la evaluación cómo la aplicas tú en tus clases y el tipo de evaluación que tú has recibido durante tu formación inicial, vale, durante la carrera.

En cuanto a la evaluación que tú aplicas, tú has tenido alguna asignatura durante la carrera donde se te haya enseñado cómo evaluar, tipos de evaluación que existen, cómo evaluar al alumnado, cómo plantear la evaluación, instrumentos, herramientas,

DP2: [20:04] Si, si eso sí lo vimos en varias asignaturas, vimos diferentes formas de evaluar, lo que pasa que a mi por las circunstancias de mi colegio, y concretamente yo que estoy con los más pequeñitos, bueno, sí sé como, diferentes formas de evaluación... pero yo por ejemplo lo que hago, yo tomo notas durante todo el curso, tengo un programa que más o menos me hice yo, el que sigo y entonces a lo largo del curso voy tomando notas, observo a los alumnos en acción, yo no les hago una evaluación, los niños son pequeños, son bastante pequeños. Entonces no les hago un día que sea examen, yo les evaluó durante todo el año, tomando notas de las cosas más relevantes, y luego ya esas notas elaboro un informe que enviamos a los padres donde yo intento reflejar lo que yo he ido observando de cada niño

E: [21:33] O sea que es más un informe de carácter cualitativo. No a nivel de nota...

DP2: [21:40]. Si, no, en absoluto, no se da ninguna nota.

E: [21:43] Y, alguna vez has hecho que ellos y ellas participen de su evaluación y se fijen en lo que están haciendo, o simplemente eres tú la que registra esa información, aunque sea de carácter informal y no se haga un registro.... Pues en algún juego, alguna tarea...

DP2: [22:14]: No, pocas veces la verdad, alguna vez, en alguna ocasión, les he puesto a trabajar por parejas y ahí sí que les he dicho, pues uno es el profesor, otro el alumno y luego tenéis que decirme qué tal vuestro compañero, como lo ha hecho... sí que lo he hecho alguna vez y es bastante bien acogida, sí que les gusta sentirse ellos que están participando en enseñar. Y alguna vez que he hecho sobre todo para alguna cosa más compleja de gimnasia, volteretas y esas cosas, sí que van haciéndolo uno por uno y luego pregunto a los compañeros ¿qué tal lo ha hecho? ¿cómo hay que hacerlo? Os acordáis, porque yo primero doy la forma concreta de cómo hacerlo en ese tipo de habilidades y luego ya ellos lo hacen. Entonces les pregunto, qué tal, cómo lo ha hecho, ha puesto los brazos como yo le he dicho, la cabeza... Qué le ha pasado con la cabeza al final... Es lo único, no te puedo decir más situaciones, porque la verdad que no.

E: [23:30] Voy a retomar la pregunta de antes, solo para ver si puedes concretarme. Me has dicho que has tenido un par de asignaturas donde te han dado conceptos, contenidos, sobre cómo evaluar, pero... son asignaturas específicas sobre cómo evaluar?

DP2: [23:43] Bueno, tuvimos una de evaluación, si no recuerdo mal en los primeros cursos, y luego en educación física, fue, incidió mucho.

E: [24:11] Podrías contarme por encima qué contenidos os enseñaban en esas asignaturas, o de lo que tú te acuerdes

DP2: [24:11] Tipos de evaluación, se incidió mucho en la evaluación formativa, incluir a los alumnos en la evaluación, veíamos, si me acuerdo como de diferentes tipos de evaluación y debatíamos sobre lo que considerábamos que era más beneficioso para los alumnos.

E: [24:53] Vale, bueno, y ahora volviendo a la evaluación como tú la aplicas, al igual que me has dicho que a final de curso haces un informe cualitativo para los padres, tu a los alumnos les das algún tipo de información, yo que sé sobre los objetivos, les vas dando información para que mejoren la tarea que están haciendo y consigan el objetivo propuesto?

DP2: Sí, lo que pasa es que igual no sé si ellos son conscientes... yo les doy información, les doy indicaciones para que lo consigan y una vez lo consiguen lo refuerzo un montón, pero igual ellos no son conscientes. Quizá debería incidir más y hacerles conscientes de los objetivos que yo tengo, porque eso es verdad que no lo hago. Por ejemplo, estamos

haciendo la voltereta, entonces ellos saben el objetivo, que es conseguir hacerla. No les hago a lo mejor muy partícipes del programa, por edad, no sé quizá debería...

E: [26:11] Normalmente, la información que les des, es sobre las habilidades de carácter procedimental o práctico que realizan, o tenéis también, desarrollas algún tipo de conceptos, a lo mejor no a nivel teórico, pero si teoría incluida en la práctica y sobre eso le das feedback. Hay que aprender lo que es... yo que sé, la actividad física que es beneficiosa para la salud, a lo mejor es muy genérico y para diferentes etapas y al final de curso, trimestre o UD tengan que aprender algunos conceptos, y tu mandes alguna tarea aunque sea a modo de juego, a modo de ficha...

DP2: [27:27] Si, es interesante, la verdad, pero no, la cosa es que no lo hago, no les meto nada de teoría, también yo soy consciente de que hay muchas cosas que se me escapan.

E: [27:43] Bueno, si esto no es algo que esté bien o esté mal, simplemente es preguntarte lo que haces para conocer lo que se hace ahora mismo en EF y lo que la gente que va saliendo de aquí va haciendo en torno a lo que se ha visto también en la universidad.

DP2: [28:01] Pero bueno que es verdad que quizás cuando ya vaya dominando todos los aspectos, quizás le puedes meter más teoría, pero no, de momento no.

E: [28:11] ¿Cuánto tiempo llevas tú dando clase?

DP2: [28:13] Este es el segundo año. Tampoco me dejan muchísima libertad para hacer lo que yo quiera.

E: [28:23] Tienen pautas ellos de cómo evaluar o algunos indicadores o algo concreto?

DP2: [28:29] Bueno si, de evaluación ellos me marcan cómo tengo que hacerlo porque ellos quieren los informes y todo, pero el cómo realice los informes eso ya es cosa mía. Y la manera de observación que tengo yo, o de yo realizar la observación, Pero sí que es verdad que en las clases si a lo mejor metiera teoría me dirían...

E: [28:56] Por último, te voy a preguntar sobre la evaluación durante la carrera, si quieres hablarme así en general de la parte genérica de la carrera y luego la específica de EF...o en función de la pregunta como tú consideres que mejor va.

Tú como consideras que era la evaluación que han empleado durante la formación universitaria, de qué tipo, cómo se hacía de forma genérica...

E: [29:40] La evaluación normalmente siempre ha sido trabajos, y media con el examen. Y si que ha habido, sobre todo, en EF, en el último año que hicimos EF, la evaluación ha sido como mucho más formativa, podría decir, se tenía más en cuenta tu progreso, cómo participabas en clase, más continua, esto más en las asignaturas de EF. En el resto ha sido más hacer un par de trabajos, examen...

E: [30:31] Y cuando te pedían los trabajos, tanto en la parte genérica como en la específica, esos trabajos llevaban un seguimiento por parte del profesoraod y te iba dando una retroalimentación sobre cómo lo estabas haciendo para que al final la entrega fuese mejor, o simplemente era una entrega a final del trabajo

DP2: [30:46] En algunas te puedo decir totalmente sí, a lo mejor tuvimos como cinco tutorías antes de entregar el trabajo, todo el rato te estaban dando feedback, podías mandarles e-mails a esos profesores, en algunas si. En otras no. No fue en muchas. Sobre todo en la parte de EF.

E: [31:14] Vamos a distinguirlo un poco como en dos formas de evaluación, las que a lo mejor llevan un seguimiento más continuado y con más feedback y las que por otra parte a lo mejor solo es la realización del trabajo y del examen. ¿Cuá consideras que te ha ayudado a aprender más en esa materia a desarrollar más las competencias? Cuál piensas pues haciendo las cosas así, al final he aprendido más y me siento mejor formado.

DP2: [31:48] Repíteme la pregunta

E: [31:49] Si, me has dicho que hay asignaturas que era solo la entrega de un trabajo y se hacía media con el examen, y otras que había un seguimiento continuo con más feedback, varias tutorías... de esas dos formas, cual consideras que terminas la asignatura y dices he aprendido muchísimo aquí o me siento más formada para la tarea que tengo que hacer

DP2: [32:15] Pues claro, en la que el profesor lleva un seguimiento, te da feedback todo el rato, te añade cosas que a lo mejor tú no habías pensado, pensar de qué te estás pudiendo olvidar, te hace que investigues más, profundices más, por supuesto de esa forma se aprende muchísimo más,

E: [32:42] Y, por lo general en esas asignaturas en las que se utilizaba este tipo de evaluación, qué tipo de instrumentos utilizaban para evaluar? Utilizaban examen, trabajo, otro tipo de tareas...

DP2: [33:02] Utilizaban el examen, el trabajo, pero claro, el trabajo no era solo el trabajo que entregabas, era el trabajo más las tutorías a las que habías ido, también te evaluaban como te comportabas tú haciendo el trabajo, era una cosa mucho más completa, con muchos más factores... Sí que se evaluaba el trabajo y el examen, pero a lo mejor para hacer el trabajo habías ido a cinco tutorías, cómo te comportabas tú en relación al trabajo que tenías que hacer, el interés, si habías hecho caso de las sugerencias... Al haber tanto feedback hay muchos más indicadores y muchas más cosas que evaluar

E: [33:57] Y crees que esa forma de evaluar es viable dentro de la universidad, que realmente todo el profesorado podría llevarla a cabo

DP2: [34:09] A ver, yo no sé las condiciones de cada profesor, pero yo he tenido esa evaluación en algunas asignaturas, supongo que si es posible

E: [34:19] En alguna asignatura habéis podido participar evaluándoos o a vuestros compañeros? Asignaturas en las que vosotros evaluaseis el trabajo de un compañero y a la vez luego lo calificaseis o no lo calificaseis u os pusiesis una nota...

DP2: [34:37] Recuerdo alguna vez concreta que sí que lo hicimos, pero no ha sido una cosas que hemos hecho varias veces. Alguna vez si que en alguna asignatura nos intercambiamos los trabajos y los tuvimos que valorar pero te estoy hablando de una cosa muy anecdótica.

E: [35:01] O sea que no era lo habitual.

DP2: [35:03] No, no era lo habitual.

E: [35:10] Había alguna asignatura donde solo se utilizase el examen para evaluar? Para evaluaros y calificaros? O todas compartían varios instrumentos?

DP2: [35:19] No, todas tenían al menos trabajo.

E: [35:27] Ya la última pregunta, tú crees que cuando el profesorado universitario ha aplicado la evaluación formativa, dándote más información, los indicadores para evaluar... ya hemos dicho que te parecía mejor para adquirir las competencias, crees que a ti te ha ayudado a plantear o pensar formas de poder evaluar tú a tu alumnado. Es un poco complejo, porque me has dicho que no ha habido muchas asignaturas, pero.. cuando el profesorado utiliza diferentes instrumentos o te da más información sobre tu trabajo...



DP2: [36:06] Si, si que me ha ayudado. He visto que se puede evaluar de diferentes formas y que hay que buscar diferentes instrumentos para recoger la información que luego te hace falta para evaluar, entonces, si, es lo que aspiro yo a hacer. Estoy ahora mismo, no utilizando todas las cosas que podría usar, pero bueno, lo intento y creo que sí, en parte es porque me gusto la manera en que se me evaluó en la carrera en esas asignaturas.

E: [36:41] Consideras que necesitarías formarte con algún curso o de alguna forma en temas de evaluación? Que es un tema que requiere más importancia de la que se le da durante la formación universitaria?

DP2: [36:57] Si, si que me gustaría en parte me parece un tema interesante para seguir profundizando. Yo ahora estoy con pequeños, pero siempre me ha parecido muy interesante como según vas avanzando en edad investigar porqué la EF no se le pone al mismo nivel que al resto de las asignaturas en los colegios, ni por parte de los padres, ni de los alumnos, ni muchas veces por parte del propio profesorado. Y eso a veces creo que puede tener mucho que ver con la evaluación, porque a veces ni se ponen notas, ni se da importancia, y si tú evalúas, diseñas un plan de evaluación completo, lo estás poniendo en gran valor. Al final se le da mucha importancia a la evaluación y a las notas que sacas, con un plan el alumnado sabe lo que tienen que hacer, qué vas a tener en cuenta, y si no superan esa asignatura a lo mejor se le daría el mismo valor. Así que sí me gustaría hacer algo de eso, pero aún no he tenido la oportunidad.

## ENTREVISTA DOCENTE SECUNDARIA 2 (DS2)

E: [4:45] En primer lugar vamos a hablar sobre las competencias genéricas, que son las primeras que aparecen en el documento, tú cómo consideras que ha sido la formación en torno a esas competencias. Puedes hablarme de forma global, o si quieres de alguna en concreto, cómo prefieras

DS2: [5:03] Yo creo que en general podría decir que mi formación en relación a las competencias genéricas ha sido buena, quizás habría que resaltar aquí el conocimiento de una lengua extranjera, que creo que no ha sido una competencia que la universidad ha desarrollado activamente, porque por ejemplo, nosotros en el grado de ciencias de la actividad física y del deporte no tenemos una asignatura de inglés, pero a la misma vez creo que el que el Estado o la universidad se borre de formar a los graduados en una segunda lengua a través de una asignatura de 6 créditos, como pasa en algunos grados, haces una asignatura de 6 créditos, pasas cuatro meses aprendiendo inglés y ya tienes una titulación como que hablas inglés, tienes un B2 y creo que está totalmente, que no es adecuada, que está desubicada respecto a las necesidades que se presentan en la sociedad actual, en la prospección que tenemos de futuro para la educación secundaria en España, por ejemplo. En todo lo demás, yo diría que estoy de acuerdo

E: [6:16] Y tú consideras que esas competencias las has desarrollado de forma explícita, es decir, que a ti los docentes que te han dado clase te han hecho ver que tú ibas a trabajar eso y cómo se trabajaba eso. Por ejemplo, trabajar en equipo, una serie de pautas para que el trabajo funcione bien, para que el equipo funcione bien. O a la hora de sintetizar y analizar una serie de pautas... Tú consideras que de forma explícita te han contado eso o de forma implícita tú sientes que te has formado por la forma en que se ha desarrollado la asignatura, las tareas que se han mandado...

DS2: [6:53] En relación a, trabajo en equipo o habilidades en las relaciones interpersonales, junto con organización y planificación, yo creo que son competencias que se han desarrollado pero no de forma específica, no ha habido un trabajo específico del docente para desarrollarlo. Bien es cierto, que ciertos docentes en ciertos momentos si que han dado consejos o han

propuesto ciertas pautas para facilitar que los trabajos en grupo o en equipo que estábamos haciendo fueran más satisfactorios y exitosos, pero en general yo diría que esas tres no. En cuanto a capacidad de análisis y de síntesis y capacidad de comunicación oral y escrita en lengua nativa, yo creo que como se nos ha pedido tanto trabajo escrito, o se nos ha exigido tanto cuando hemos estudiado ciertas asignaturas, se han desarrollado también, pero lo mismo pasa, no es de forma explícita. En el caso del trabajo en equipo si no trabajamos bien en equipo, pero el resultado es bueno no va a haber una penalización a la nota o a la evaluación que vayamos a tener en un futuro, sin embargo si el análisis o la síntesis o la comunicación escrita u oral no es buena, si que habrá una penalización a la hora de la nota final. Entonces yo creo que estas dos últimas, no han sido trabajadas específicamente por el docente, pero si que estaban siendo evaluadas. Por lo tanto te veías obligado a replicar el modelo que los profesores presentaban cuando te obligaban a leer o con respuestas modelo.

E: [8:46] Alguna materia que tú destagues por haber trabajado esto de forma explícita? Estas competencias en general...Que digas en esta materia creo que es la única en la que se ha desarrollado esto... Estas son las únicas en las que se ha hecho explícito esto.

DS2: [9:07] Realmente, podría hablarte de alguna... yo te diría que todas, todas han trabajado el aprendizaje autónomo. Una cosa que si hemos aprendido en la universidad, en el grado tal y como se nos ha planteado a nosotros es que o currabas en casa y por tu cuenta o no ibas a aprender nada. No nada, pero poco. Tampoco está mal, éramos todos adultos, todo depende de mí, no tengo a nadie para decirme qué hacer o cómo hacerlo. Entonces, tener esa habilidad de sacarte las castañas tu solo, pues está bien, pero por otro lado, también es cierto que se nos ha presionado para que hubiese mucho trabajo autónomo por parte del alumnado.

E: [10:00] Pasando a las competencias genéricas docentes, en torno a esas competencias cómo consideras que ha sido tu formación?

DS2: [10:09] genéricas docentes... Buena, muy buena. Todas se han trabajado.

E: [10:23] Tú te sientes igual de formado en ellas, o lo pensabas cuando terminaste la carrera y ahora que estás trabajando en un centro. Tú cuando llegaste al centro y te tuviste que enfrentar a algunas tareas como trabajar con otros docentes o participar en la gestión del centro, trabajar con las familias... Sientes que te ha faltado formación o realmente pensabas

que estabas bien formado y una vez estás trabajando sigues pensando que estás bien formado en eso?

DS2: [10:50] Yo pienso que estoy bien formado, que tengo una buena formación pero yo creo que lo nos dan en la carrera, nos ayudan a construir un mármol, y realmente trabajar en cualquier profesión es sacar al David de ese mármol. Y yo creo precisamente que eso es lo que haces en el día a día, empiezas a sacar a ese David, pero si no hay mármol es imposible hacer David. No sé si me entiendes lo que quiero decirte. Entonces se nos ha dado una serie de competencias generales, se nos ha formado, se nos ha dado una base, tenemos una base teórica, entonces tenemos elementos de consulta si los necesitamos, autores, libros, todo ese trabajo autónomo nos ayuda a crear una base de apoyo en casi todo lo que necesitemos. Pero claro, estas competencias que son introducidas, no de forma básica si no medio básica a lo largo de la carrera, cuando llegas al centro es cuando te das cuenta de la magnitud de la labor a la que te enfrentas cada día.

E: [11:48] Por último, en cuanto a las competencias específicas, que esto es mucho más amplio así que míralo si quieres con calma, y podemos agruparlo por bloques para comentarlo, o lo que más te llame la atención

DS2: [12:04] Yo creo que sí, podría decirte exactamente lo mismo que con las anteriores, yo no creo que haya ninguna que se haya dejado sin tocar.

E: [12:15] O sea, que por ejemplo en contenidos de atención a la diversidad en el aula de educación física o de condición física y salud, tú si consideras que tu formación es buena.

DS2: [12:25] ¿Dónde? ¿Cuál?

E: [12:26] En atención a la diversidad en el aula de EF

DS2: [12:30] En atención a la diversidad, nosotros, por lo menos el grupo de mañana en el que estudié yo, te puedo decir que yo el año pasado cuando entre en mi instituto entre con un puesto de coordinador, no de coordinador, pero sí de responsable de la integración de los alumnos en el centro, a través de, pues en mi asignatura específica, educación física, eso fue el primer contrato que tuve cuando empecé a trabajar que aquí se denomina asistente de profesor. Mi única labor era esa, encargarme de que los alumnos con discapacidad, que no

son pocos, tuvieran su sitio en la clase de educación física, y yo me acuerdo con una alumna invidente, que teníamos, y aquí la ventaja que tiene es que cada alumno con discapacidad tiene una persona con ella todo el rato, en todas las asignaturas, entonces eso implica que iba a tener a una señora con ella todo el rato, entonces cuando me llegaron a mí y me dijeron que hacemos con esta niña, dije con esta niña se puede hacer de todo. Porque lo único que hay que hacer es pensar cómo vamos a hacer las cosas, cambiar algún detalle arriba y abajo, pero hacer lo puede hacer todo. Que ese concepto que nos transmitieron en su momento de que todo era posible, que solo había que darle las vueltas suficientes para encontrar algo, y es cierto que realmente hasta que uno no llega a un centro no pude ver cómo puedo jugar con las cosas para hacerlas posibles, pero es cierto que ahí estaba la base, ahí estaban las ganas y ahí estaba la idea, que es cierto que es lo que a veces les ha faltado a ciertas asignaturas. Yo creo que a ciertas asignaturas les ha faltado corazón, pero tampoco podemos pedirle a todo el mundo que sepa ponerle corazón a su asignatura. Si ahora le preguntas a mis alumnas cómo son mis clases, seguramente el feedback que te den no será especialmente bueno, en general, porque lógicamente es mi segundo año enseñando y no es para mí tan fácil como para otro profesor, o no tengo las ideas tan claras o ciertos factores más que puedan influir en la calidad de lo que yo hago. Entonces es cierto que no puedes pedir a todo profesor en la universidad que tenga corazón pero sí que lo intente y que intente mejorar. Y en el caso de muchos profesores, pues realmente si han transmitido este concepto cuando otros han pasado un poco más por encima.

E: [15:00] En temas de contenidos de educación física, condición física y salud u otro tipo de contenidos consideras cuando tienes que dar clase que puedes abordar cualquier contenido, te faltaría formación en algún ámbito?

DS2: [15:16] Yo creo que, en algún ámbito, yo te digo que habría estado muy bien que la universidad hubiera ofrecido cursos de refuerzo para la enseñanza de multidisciplinas, por ejemplo, la gimnasia, haría falta un curso de especialización en gimnasia, abordando todos los ámbitos de la gimnasia, en atletismo, exactamente lo mismo, porque lo que tiene más créditos que otras asignaturas, es cierto que hablamos de muchas disciplinas diferentes. Hace falta más tiempo y ese tiempo no lo hemos tenido. También es cierto que el hecho de no haber tenido ese tiempo, nos ha dado tiempo a abordar todos, todos los deportes que se

puedan hacer en un instituto, o muchos de ellos. Desde deportes como el hockey, el lacrosse, como el rugby, fútbol, tenis, baloncesto, todo tipo de deportes que a la hora de enseñar te dan un abanico más amplio. Pero si es cierto que se extra de apoyo para quien quisiera en atletismo, en natación, en gimnasia, a lo mejor con deportes de bateo que no vimos ningún deporte de bateo, aunque en España son muy raros. Yo creo que sería raro ver al profesional que realmente tiene un conocimiento de un deporte de bateo. Basicamente porque las instalaciones de un centro deportivo no dan lugar a que se practique de forma adecuada cualquier deporte de bateo.

E: [16:44] Y contenidos de condición física y salud

DS2: [16:49] si, yo creo que, creo que estoy mezclando lo que he aprendido en el máster con lo que he aprendido en la carrera, no te puedo diferenciar exactamente donde he visto condición física y salud. Pero si te puedo decir que la condición física y salud que hice en 4º año de carrera, orientada al fitness está bien cubierto, la fisiología que vimos fue excelente y la condición física y salud fue muy buena. También es cierto que es como todo, depende del tiempo que pases en tu casa. Yo entiendo que no estamos nunca más en un instituto, ni en primaria y el profesor no es la única persona que sabe. El profesor te dice oye léete el capítulo 1 de tal libro, te lees, ves que no te enteras de nada y qué tienes que hacer lo siguiente? Pues te lees los otros quince capítulos. O buscas información para realmente entender el concepto, pero si te quedas solo con la definición, aprendértela de memoria y luego vomitarla... Efectivamente se te queda todo cogido con pinzas. Y ni con pinzas porque realmente no entiendes a qué te estás enfrentando. Yo te diría que por ahí bien, pero es por eso por el trabajo autónomo que hemos tenido que llevar todos para conseguir el grado con un nivel de calidad suficiente como para sentirnos competentes a la hora de desempeñar nuestra profesión. Pero en el grado, en el último año del grado en la especialización. En condición física se hizo mucho hincapié en que conociéramos las normas de cómo trabajan en EEUU, porque era su especialidad y nos dio otra perspectiva de cómo orientar la actividad física, eso unido a que durante la carrera nos hayan enfocado a que el tiempo motriz tiene que ser alto, añádele puntos a la condición física y salud. En ese sentido yo estoy contento.

E: [19:02] Pero esa formación en condición física es orientada a la educación física? Tú crees que podrías desarrollar unidades didácticas o sesiones de CF orientada dentro de la EF para el alumnado de secundaria? O es una formación más general de CF y salud.

DS2: [19:17] Bueno, depende... qué entendemos por condición física aquí, porque por ejemplo mi concepto de CF que puedo transmitir al alumnado es diferente al que puedas tener tú. Entonces a lo mejor tenemos que especificarlo.

E: [19:30] Condición física saludable, promover hábitos de práctica de actividad física, enseñar al alumnado formas de desarrollar la condición física de forma saludable y de forma autónoma... Eso entiendo yo por CF saludable en el aula de EF. Cómo poder evaluarla, cómo poder desarrollarla...

DS2: [19:50] Pues te voy a contar lo que hago yo con mis alumnos. Lo que hemos hecho este año, en primero de la ESO hemos trabajado el calentamiento, hemos aprendido formas de calentar, hemos evaluado cómo se dirige un calentamiento, qué partes tiene un calentamiento... por tanto, yo no estaba buscando que los alumnos pasasen 25' calentando o 25' haciendo AF, si que el motor de la sesión fuese activo, que los alumnos estuviesen en movimiento, pero sobre todo que fueran capaces de desarrollar de forma autónoma sin ningún tipo de guía un calentamiento adecuado y saludable para desarrollar una AF segura, ese era mi objetivo para primero de la ESO, y realmente viendo la progresión de todo el año, si hay algo que realmente han aprendido 100% es eso. Es algo que tienen claro y sobre todo, porque y eso es algo que yo también he hecho mucho hincapié en la carrera y es que nos dicen que esto no son solo asignaturas prácticas, sino que también es teórica, ya no es solo, a lo mejor hay alumnos que no son capaces de desarrollar esa actividad que tú estás pidiendo, pero son capaces de explicarla, entonces si son capaces de explicarla ya están desarrollando parte de la competencia que estoy pidiendo. Por lo tanto, en ese sentido yo si que estoy satisfecho, sobre todo porque nos han dado esa perspectiva alternativa de educación física, que no es solo que tengan que estar corriendo. Porque está muy bien que tengan a los alumnos corriendo cinco años, o cuatro años en secundaria, pero cuando terminen bachillerato y y sean autónomos para realizar AF, es el momento en el que ellos tienen que utilizar las herramientas que les hemos dado durante esos cinco años para utilizarlas y ponerlas dentro de su vida diaria. Y yo creo que ese es nuestro objetivo como profesores de EF. Exponer al alumno a

actividad física, que la disfrute y darle herramientas para que sea capaz de desarrollarla de forma saludable y sostenible a lo largo de su vida personal.

E: [21:48] Entonces, tú consideras que tu formación inicial te ha dado a ti las competencias para saber cómo plantear eso? O que es algo que tú has aprendido de forma autónoma y a posteriori? O has dicho, yo quiero plantear esto con mi alumnado, pero no sé cómo.

DS2: [22:02] Yo he tenido que mirar todo tipo de cosas, el otro día estaba mirando cómo iniciar la progresión al lanzamiento de peso, o a la jabalina o a muchas cosas, pero hay algo que tenía bien claro, sabía cómo iba a plantear una progresión de condición física. Lo tenía clarísimo, transparente.

E: [22:20] Vale, en este caso tú donde ves más deficiencia sería en los diferentes contenidos de deporte

DS2: [22:28] Realmente es por el entorno en el que estoy, porque aquí en Reino Unido, el atletismo es importante, entonces se dedica tiempo al atletismo y los alumnos van a competir unos contra otros en atletismo, por lo tanto yo como profesor de educación física si mis alumnos no saben lanzar el peso, no saben lanzar la jabalina me van a decir, oye, que has hecho con estos chicos para que no sean ni capaces de levantar la jabalina.

E: [22:52] O sea que es más por los requisitos del centro y del contexto

DS2: [22:55] Y de la cultura, la cultura también me exige, pero es cierto que yo si hay algo que estoy contento este año de mi planificación y de lo que he roto con lo que hacen aquí, es con la condición física. Y hasta ahora la mejor valoración que tengo del departamento en este sentido es cómo he planteado la CF. He planteado la CF muy orientada a que ellas sepan cómo medirla, cómo evaluarla, qué es, qué no es, qué hacer, qué no hacer. Diferentes tipos de entrenamiento, cómo hacerlo divertido, aburrido, por qué hacemos esto, por qué no hacemos lo otro. Entonces yo en CF no te pondría ninguna pega, pero es lo mismo que mis conocimientos que yo utilizo aquí ahora van mezclados con los del máster. Pero vamos el máster ha sido en la misma universidad. Distinto profesor, pero realmente el departamento funciona igual.



E: [23:54] Entonces, en primer lugar, consideras que las competencias desarrolladas durante tu formación inicial aquí en la autónoma, son suficientes para enfrentarte de manera óptima a tu práctica docente?

DS2: [24:08] No. Pero ni las mías ni las de nadie. Quien te diga que sale de la universidad preparado te miente.

E: [24:19] Tú, de alguna forma has percibido que tu opinión ha cambiado desde el momento que terminaste a cuando has empezado a trabajar, respecto a tu formación?

DS2: [29:28] No, yo he estado siempre muy contento con cómo me han enseñado.

E: [24:30] Siempre has pensado eso, que a pesar de estar muy contento y de pensar que estás bien formado, te sigue faltando formación para la práctica docente

DS2: [24:39] Cuando llegué al centro dije, tendríamos que pasar un año en un centro con un profesor bueno para aprender realmente todas las cosas que te encuentras de cara, que son pequeñas cosas que son obvias pero que realmente es lo que hace mi trabajo duro día a día. Quieres que te diga un punto a mejorar? Un punto a mejorar, que creo que no nos preparan nada, que se ha mencionado y que se ha hecho por encima, es algo que se denominan rutinas, y gestión del comportamiento, eso para mí, son las dos cosas que verdaderamente marcan el ritmo de una clase de educación física. Y es cierto, que hemos teorizado, que hemos escrito, que se han hecho trabajos, pero hasta que no llegas a un centro y lo pruebas, lo que funciona con tus compañeros que están super dispuestos a ayudarte no funciona con niños de 12 años que no te conocen, que les das igual y que a lo mejor se han despertado con un mal día, y entonces, en ese sentido si que diría que faltan horas en un centro practicando estas rutinas. Pero también es cierto que hemos tenido unas prácticas, y que cada uno ha invertido las prácticas en una cosa u en otra. Pero sí es cierto que a mí nadie me dijo, o si se dijo pero por lo menos a mí no me llegó el hecho de que yo tenía que prepararme unas rutinas, que eran mías y que iba a poner en funcionamiento todos los días, que son realmente las que dan una estructura a la clase.

E: [26:12] Alguna otro área en la que considerases que son aspectos a mejorar o necesitas más formación a posteriori aparte de la gestión del aula y las rutinas?

DS2: [26:27] Comunicación con el alumnado. Y yo a lo mejor hablo de una forma un poco imparcial porque yo me comunico en inglés, entonces, me comunico en un idioma que no es mi idioma, por lo tanto, no me comunico exactamente igual, pero sí es cierto que hay ciertos patrones. Incluso aunque yo explique una cosa en español, porque me ha pasado cuando he estado trabajando en España, los alumnos no siempre terminan de entender a lo que yo me estoy refiriendo, entonces llega el momento de mostrar. Entonces, cuanto más experiencia tiene el profesor, mejor es la demostración. Mejor sabe cómo organizar a los alumnos, cómo tienen que estar colocados, dónde se coloca él, qué alumnos deben demostrar, eliges siempre a los mismos, eliges los mejores, eliges los peores, sabes lo que quiero decirte, eso es algo que un profesor novato no tiene percepción, entonces a mí me gusta cambiar. O si veo un comportamiento disruptivo en el aula, lo que hago es que cojo al alumno disruptivo y de esa manera los demás pueden prestar atención. O cojo al que sé que lo va a hacer bien porque quiero demostrar la técnica, o quiero demostrar lo que sea, pero realmente, es una cosa que he tenido que figurarme yo solo cuando he estado conviviendo con profesionales que podían haberme dado esas herramientas.

E: [27:53] Como me hablabas de comunicación, consideras que la forma de plantear las tareas, el orden, la cantidad de información que das, la calidad de la información que das.. También tienes el mismo problema? Sientes que ahí te falta formación, más práctica?

DS2: [28:13] Creo que la cantidad y la calidad es cuestión de práctica, es algo que una vez has hecho la misma UD veinte veces, o la misma sesión 20 veces, ya sabes lo que tienes que decir para que los alumnos se enteren, y sabes lo que no tienes que decir porque realmente les va a confundir más. Entonces eso realmente es algo que creo que la universidad no puede mejorar. Lo que sí que es cierto es que la universidad ha puesto mucho hincapié en que esto es un proceso de formación continua, y de reflexión constante sobre la práctica, por tanto, yo todos los días llego y digo que he hecho de forma diferente para que esto funcione de forma diferente... Por un lado eso está bien y por otro lado, en cuanto a la organización de las tareas, tengo que decir que la universidad, yo los profesores que he tenido sí que me han gustado, sobre todo porque me han hecho preguntas, cuando yo pongo una norma, porque hemos trabajado mucho con juegos modificados, que realmente me parece genial, pero realmente son un dolor de cabeza cuando tienes que presentárselo a 25 alumnos que no han hecho un

juego modificado en su vida, por lo tanto tienen que figurarse que el juego está relacionado con fútbol, o con el deporte que sea, las normas que pones, y luego jugar como tú te has imaginado en tu cabeza. Por lo tanto, ahí sí que ha habido veces que te han cogido tu sesión y te han dicho a ver esto que has puesto tú aquí, qué van a hacer los alumnos con esto y tú dices pues yo creo que van a hacer esto y esto, entonces él te daba cinco alternativas diferentes de lo que los alumnos podían hacer con las normas que tú habías puesto, tal cual las habías puesto. Por lo tanto, sí que ha habido un poco ahí de ayuda a la hora de que ahora cuando planteo algo pienso que van a entender mis alumnos o que puede pasar si yo planteo esto. Y aún así hay cosas que se me escapan. Pero por otro lado ha habido presión para que planteemos las cosas en un modelo horizontal, o en un modelo comprensivo, cuando a veces, hay modelos alternativos que funcionan igual o mejor o cuando a veces el hecho de explicar la actividad desde el principio facilita que los alumnos comprendan que están haciendo.

E: [31:11] Pues la última pregunta sobre competencias, si tú pudieses decirle a la universidad o al departamento o a quién organice la titulación cuatro cosas, tres cosas, que se pudiesen mejorar o se pudiesen mejorar para mejorar tu formación cuando sales, se te ocurre alguna?

DS2: [31:40] Hacer todas las prácticas en un instituto. Eso de practicamos la sesión con los compañeros se acabó, la practicamos con los compañeros y al día siguiente la practicamos en el instituto, pero claro no es posible.

E: [31:55] O sea que lo que tú ampliarías sería a más hora de prácticas, de prácticum...

DS2: [31:58] Si, pero realmente no un prácticum a lo loco, sino concienzudo... Hemos aprendido sobre deportes, pues ahora vamos a desarrollar esto en un instituto, y entonces es cuando la sesión de deportes que tenías planeada tan cojonuda y tan magnífica, se te viene abajo porque no hay quien la coja. Porque tienes que dar mucha información, porque tienes que dar mucho material, o muchas cosas. Yo, por ejemplo, no me gusta utilizar nada material, porque me complica la vida. Porque tengo que llevar material arriba y abajo, entonces intento utilizar el mínimo material posible. Es cierto que la sesión pierde calidad, pero a nivel de viabilidad para mi es más viable hacer una sesión con poco material que con mucho material. Entonces, pues bueno, son cosas que está muy bien, pero no todo el mundo tiene un asistente que me lleve el material, que me ayude a colocar los conos, que a la vez me controle el

comportamiento, y que a la vez explique a los alumnos que no se enteran cómo hacer las cosas. Entonces, realmente tenemos que ser realistas con lo que hay.

E: [33:00] Vamos a pasar ahora al tema de evaluación, primero, dentro de tu formación, has tenido alguna formación específica en torno a cómo realizar la evaluación con tus alumnos y alumnas?

DS2: [33:16] He tenido dos o tres asignaturas sobre evaluación

E: [33:21] Más o menos, que se ha visto en esas asignaturas?

DS2: [33:27] Pues... cómo evaluar, la diferencia entre evaluación y calificación, evaluación continua, evaluación sumativa, evaluación formativa, qué evaluar y qué no evaluar, que es evaluar y qué no es evaluar, qué es evaluable y qué no es evaluable, la relación entre criterios de evaluación, objetivos, contenidos, las herramientas de evaluación que utilizamos... no sé, en ese sentido yo creo que la evaluación ha sido un punto fuerte de la universidad.

E: [34:00] Ahí si consideras que estás bien formado?

DS2: [34:05] Yo considero que en general si estoy bien formado, y en este caso en concreto también.

E: [34:12] Específicamente, cómo desarrollas tú la evaluación con tu alumnado

DS2: [34:16] ¿Aquí en Reino Unido el tema está un poco más difícil, yo no tengo la autonomía que tengo en España, yo funciono a nivel departamental, entonces tenemos todos unos criterios comunes. Los criterios comunes para valorar al alumnado están basados en el currículum nacional que está basado en un modelo técnico. Entonces se les evalúa utilizando esos conceptos técnicos ¿qué puedo hacer yo como profesor para hacer ese modelo técnico un poco más comprensivo? Pues trasladarlo a dos tipos de conocimiento, la competencia de ser capaz de comprender lo que están haciendo lo que hay que hacer y luego el hecho de que lo hagan. Entonces el hecho de que lo puedan verbalizar, que entiendan lo que están haciendo, y el hecho de que lo hagan, va en dos sitios diferentes, pero los dos van hacia la misma nota. O sea, los dos suman lo mismo. Entonces, ¿cómo evaluamos? Por ejemplo, unidad de baloncesto, primera clase, les doy unos balones de rugby, un balón desinflado de netball y un balón de baloncesto que no me acuerdo si botaba mucho o era de goma, y entonces les dije

que jugaran al baloncesto con eso y no les di ningún concepto más. Yo quería ver cómo ellos se desenvolvían en relación al deporte de baloncesto y en relación a los deportes colectivos de invasión, y conforme lo que vi, desarrollé la UD, de hecho no desarrollé porque está desarrollada ya, lo que hice fue ajustarla a lo que yo había visto que era lo que el alumno necesitaba, entonces al final de la UD se hizo una evaluación entre iguales, uno de ellos tiene una hoja de observación el otro práctica, hacen la observación del uno al otro y luego yo pongo la notas juntas y hago una valoración con lo que yo también he visto. Antes de esa sesión se prepara una pequeña explicación de lo que se recoge en la hoja de observación, para que todo el mundo entienda lo mismo, y además la hoja de observación está relacionada con los objetivos de aprendizaje de cada sesión, por lo tanto, el alumnado sabe que cuando yo hablo de ser capaz de mantener la posesión del balón hablo de todas las habilidades que hemos aprendido en el día de cómo mantener la posesión del balón, que puede ser proteger el balón, botar bajo, poner el cuerpo, pasar a un compañero que está desmarcado, hacer pases seguros, etc, etc. Luego a la vez como evaluación formativa para saber cómo van las cosas yo todos los días evalúo si el alumnado ha aprendido o no ha aprendido al final el objetivo de la sesión. Al final de la sesión hay como una actividad más global donde yo me echo un poco para atrás y miro un poco el general de la clase, y miro a diferentes individuos con diferente nivel de competencia inicial y veo si realmente han mejorado, si entienden el concepto, si realmente utiliza las habilidades que hemos obtenido, si realmente responden a las tareas propuestas. Y luego por otro lado, también se les pregunta a ellos, hago una evaluación que se llama, ¿cómo de seguro te sientes con esta habilidad? Pulgar arriba significa muy seguro, en medio así, así y abajo poco seguro. Entonces yo con eso también hago una evaluación, porque si yo les veo que no hacen lo que yo les he pedido y a la vez todos tienen el pulgar hacia arriba es que realmente no han entendido lo que yo estaba diciendo. O que las actividades no estaban bien planteadas. Entonces a mi me sirve para saber cómo ajustar al día siguiente o simplemente al final de la evaluación digo oye, mira no termino las tres últimas habilidades porque no nos ha dado tiempo a verlas y me limito a estas dos. O añado más porque veo que los alumnos entienden todo.

E: [38:30] De las cosas que me has ido diciendo, de los objetivos estos que dices que hay por sesión, los compartes con ellos al principio de la sesión?

DS2: 38:38] Si. Hay que decirles lo que van a aprender. Vas a aprender esto, que está relacionado con esta habilidad, y por ejemplo, hoy hemos estado haciendo tenis, y estamos haciendo tenis con juegos modificados, entonces, en vez de utilizar las raquetas hemos estado utilizando conos, para que se acostumbraen a hacer la forma de la “C” que tienen que hacer con la raqueta cuando cojan la raqueta. Entonces yo les digo esto es tenis y vamos a aprender a realizar la técnica o el movimiento de la raqueta en tenis y para ello vamos a emplear los conos y entonces pues demuestro cómo utilizamos los conos, o bueno al principio les he dejado explorar a ellos un poco, pero en seguida he parado para revisar cuál era la forma de hacerlo adecuadamente. Algunas de ellas ya lo habían cogido, pero otras no. En principio sí se dice todos los días lo que aprenden. De hecho, es un objetivo importante, porque luego si no, se confunden, no saben lo que están aprendiendo, no ponen el foco en lo que queremos. Entonces pues habitualmente sí que lo comparto. Si yo quisiese que realmente ellas explorasen y que viesan qué estamos aprendiendo haríamos una tarea de exploración, luego haríamos una especie de reunión y en esa reunión hablaríamos de qué creéis que estáis aprendiendo o a lo mejor al final de la clase haríamos la misma clase y diríamos oye, que creéis que habéis aprendido. La asamblea y diréis qué creéis que habéis aprendido.

E:[40:00] Y esos puntos, el darles los objetivos y tal, es algo que viene establecido por política del centro

DS2: [40:07] Es política del centro, de Reino Unido, tenemos que dar el objetivo al principio de la sesión. Pero es cierto que en la carrera se nos ha hecho hincapié en que hay que compartir el objetivo de lo que se está aprendiendo todos los días con los alumnos. Entonces, es algo que viene de los dos lados. No es habitual en España en general, aquí es obligatorio, por lo tanto, yo lo digo todos los días. Estamos haciendo esto y vamos a aprender esto.

E: [40:34] Y feedback, habitualmente, durante la realización de las tareas, bueno, me has dicho que luego la evaluación va en dos sentidos, la parte más procedimental de lo que hago y de lo que sé hacer, lo que verbalizo más a nivel conceptual. Tú les vas dando feedback sobre sus realizaciones para que vayan mejorando y que al final en la evaluación cuando se vean entre ellos hayan mejorado, o simplemente al final es donde marcan la valoración?

DS2: [41:03] Yo, utilizo una técnica que se llama, vamos si lo hemos visto en la carrera yo no lo he aprendido allí, es una técnica que viene de otra asignatura que se llama “enseñar

entre pupitres”. Ellos trabajan individualmente y yo me muevo alrededor, dando feedback individual a las cosas que veo. A veces es feedback directo, en plan hoy ya hemos hablado que hay que hacer una C, y por ejemplo veo que 5 no lo están haciendo, entonces yo tengo prisa y doy el feedback de forma directa, pero si no les preguntaría, ¿estás haciendo una C? o ¿Qué movimiento has hecho con el brazo? Muchas veces ellas mismas no se dan cuenta de lo que están haciendo, no lo entienden. Pues siempre está bien que les preguntemos qué estás haciendo, qué has hecho, por qué has hecho esto y no lo otro. Muchas veces tiene sentido lo que te dicen, te dicen porque he visto esto, o porque era más fácil, o porque he visto que funcionaba mejor, entonces a veces yo también aprendo cosas de ellas, no es solo de mi para ellas, también me enseñan cosas todos los días.

E: [42:18] En cuanto a aprendizajes de tipo conceptual, los evalúas...no sé si ahí tenéis exámenes, pruebas...

DS2: [42:29] Aprendizajes conceptuales no... pero yo soy muy chapas, yo lo haría, yo creo que es importante que los alumnos hagan un trabajo por trimestre teórico sobre lo que hemos ido aprendiendo, o uno o dos, dependiendo de la cantidad de temas que hayamos tocado. Pero, eso es mi forma de entenderlo. La forma de entenderlo del centro es que hay una asignatura teórica de teoría de la EF, que es la que realmente tiene la teoría y es la que evalúa sobre el papel. Por lo menos yo que no doy clase de teoría de la EF no tengo ese derecho...

E: [43:12] Vale, pero tu forma de evaluar la parte conceptual...

DS2: [43:22] Ahora mismo en condición física les he pedido en todas las clases después de hacer la actividad que hiciéramos, por ejemplo, el día que hicimos el circuit training como parte del entrenamiento de la resistencia muscular o de la fuerza resistencia, resistencia muscular es como se denomina aquí en Reino Unido, en España es fuerza resistencia, entonces como parte de esto yo les pedí que diseñaran un circuito, entonces mi forma de evaluar que lo han entendido es cuando me dan el circuito y me dicen tenemos que descansar tanto, hacemos tantas repeticiones, utilizamos este orden y luego en el orden me ponen pecho, espalda, brazos, hombros, entonces yo sé que realmente han entendido el concepto. Esa sería mi forma de evaluar, preguntas durante la clase y hacemos una asamblea al final para que me den información de oye, pues hacemos esto o lo otro o no...

E: [44:20] Generalmente, en las UD aparte de la que me has comentado de baloncesto, ellos participan de su propia evaluación o de la de sus compañeros?

DS2: [44:27]: En condición física, la evaluación, bueno, la hice yo, pero realmente fue ellos hicieron sus sesiones, hubo algunas el circuito de entrenamiento lo hicimos, la rutina de flexibilidad también, que la compartieron con toda la clase, y toda la clase pues dio su opinión y su evaluación que fue verbal, en torno sobre todo, no fue está bien o mal, sino qué han hecho bien y qué podrían mejorar.

E: [44:59] Bueno, no sé como funciona allí, así que, no sé si realmente se puede hacer esto o no, pero en su nota, ellos no participan?

DS2: [45:08] No... porque aquí, no hay notas.

E: [45:14] ¿Hay indicadores?

DS2: [45:15] No es indicadores... hay una proyección de final de curso o de final de etapa, entonces a principio de curso, cuando entran en secundaria, en 6º de primaria, reciben una nota basada en matemáticas, ciencias y lengua. Entonces, ellos no participan en su calificación, participan en la evaluación, pero no en la calificación. Yo desde mi punto de vista creo que por mi forma de enseñar, y yo creo que sería una forma que me haría la vida mucho más fácil, y sería firmar ese contrato de aprendizaje, con unos puntos a hacer, que ellos tienen que cumplir y luego si al final de curso no han cumplido esos indicadores, yo tengo la libertad, realmente es una co-evaluación, o una evaluación o calificación dialogada, entonces nosotros calificamos juntos, pero si ellos no han cumplido los diferentes puntos a los que se han comprometido yo tengo en derecho de suspenderlos directamente y me haría la vida mucho más fácil, porque realmente es una cosa que hemos comunicado, que no soy solo yo y que realmente son ellos los que tienen que tomar parte real en la calificación y tomar responsabilidad de cómo se comportan y de sus decisiones. Ya no es el profesor el malo, sino que yo no he hecho lo que me he comprometido a hacer al principio del año, por lo tanto esto tiene consecuencias como todo en esta vida. Esa sería mi forma de evaluar. Pero aquí, lo que digo desde primero de la ESO hasta 4º de la ESO, tiene una nota-objetivo basada en matemáticas, ciencias y lengua. Todas las asignaturas tienen una nota muy parecida basado solo en esas tres asignaturas y yo lo único que puedo decir es si de acuerdo a esa nota



objetivo están en buena línea o en mala línea. Pero realmente, es que no puedo, es que tengo que ser justo. Es que eso de que un trimestre se ha portado mal y lo suspendo, que yo lo haría, no tendría ningún problema, porque además es que me parece justo, pero claro, si lo suspendo va a estar suspenso también al año que viene y entonces el profesor que llegue con esa persona va a tener que subir la nota, pero tampoco puede subirla un poco. Entonces, como yo le he suspendido me van a preguntar por qué le has suspendido, y voy a decir le he suspendido porque ha venido cinco días a clase y no ha hecho nada, y me van a decir pues no puedes hacer eso. Aquí todo es muy burocrático, entonces, pues yo estoy un poco con las manos atadas

E: [48:13] Las cosas que me has ido diciendo de cómo evalúas, que participen ellos, que ellos se coevalúan y demás, tanto el alumnado no sé si en el centro lo hace más gente, tanto el alumnado como el centro lo ve bien? Igual que me has dicho que el plan de condición física fue muy bien recibido, y esas cosas, la forma de evaluar, que ellos participen, que ellos tengan que observar, que tengan que dar feedback también a sus compañeros a lo mejor

DS2: [48:46] Todo eso está bien visto. La co-evaluación está bien vista, de hecho, hay un código de color para los cuadernos, que es evaluación, auto-evaluación, co-evaluación, y reflexión sobre las diferentes evaluaciones que hemos hecho.

E: [49:03] Vale, o sea que eso también viene dado

DS2: [49:06] Si bueno, viene dado, pero también cae un poco al profesor, realmente si quieres hacerlo o no quieres hacerlo. Sobre todo en EF que no hay un testimonio escrito de lo que se hace. Entonces, lo haga yo o no lo haga, no tengo forma de demostrarlo salvo que venga una persona a observarme cuando lo estoy haciendo.

E: [49:28] O sea, que es más difícil en la asignatura de EF que en otras mantener ese seguimiento

DS2:[49:32] Si, si...

E: [49:36] Bueno, ahora voy a cambiar a la evaluación, pero a la evaluación que han utilizado contigo en la carrera. Tú como recuerdas que era la evaluación que empleaban tus profesores? Hablame si consideras que hay diferentes..

DS2: [49:57] Diferentes, desde sumativa completamente hasta formativa, hasta formativa que no tenía ni idea de lo que era formativa, pasando por calificación dialogada, autoevaluación, autocalificación

E: [50:25] A ti que opinión de merecen esas diferentes formas de evaluar que has vivido? A lo mejor, agrupándolas en evaluación tradicional, evaluación formativa y evaluación formativa del que no tiene ni idea

DS2: [50:38] La que no tiene ni idea, de cómo hacer la formativa y cree que está haciendo formativa, ese tiene un problema, esa es la peor, la que pondría yo abajo. Al lado de esa pondría la auto-evaluación, la auto-calificación sin realmente sin darle lugar y sentido a esa evaluación o calificación. Realmente, me gusta la idea de auto-evaluación, en sí la idea de auto-evaluación, no de auto-calificación me parece una idea buenísima, pero creo que hacen falta unas pautas para realmente llevarla a cabo, que pueden ser contrato de aprendizaje o cualquier otro elemento, pero realmente hay que darle una consistencia en algún momento. Y luego, justo a la vez que la auto-evaluación y auto-calificación sin ningún tipo de ton ni son, tendríamos la evaluación sumativa y la calificación sumativa y si, porque realmente considero que es justo que se evalúe de forma igual a todo el mundo, que se utilice la misma vara para medir a todos pero, creo que lo que se nos exige a nosotros en este mundo es ser capaces de solucionar problemas y adaptarnos a situaciones cambiantes, entonces no creo que ningún examen pueda decirme cómo me adapto a una situación cambiante, entonces creo que solo basarme en eso es bastante limitado. He de decirte que muy pocos profesores se han basado solo en eso. Pero bueno, ahí está. Y también he de decirte que en asignaturas como anatomía, fisiología, biomecánica, me parece genial que haya evaluación sumativa, porque son asignaturas que no hay más. El cuerpo tiene los huesos que tiene, se llaman como se llaman y están donde están, no hay más. No hay más tu tía. Entiendo que realmente no es que una sea mala o buena, sino que hay que ver dónde se utiliza cada una.

E: [52:54] Bueno, pues hablando en general, de todas las formas de evaluación que hemos dicho que se han podido dar durante la formación inicial, cuál crees que te ha ayudado a adquirir en mayor grado las competencias de las que hemos hablado antes?

DS2: [53:18] Yo diría que la mejor para eso es la auto-evaluación.

E: [53:20] Vale, vamos a centrarlo en auto-evaluación en evaluación sumativa...

DS2: [53:25] Formativa, evaluación formativa.

E: [53:30] La formativa que incluye la propia participación en la evaluación, u otros elementos

DS2: [53:35] La evaluación formativa

E: [53:36] Vale, porque consideras que esa es la que mejor o la que te ayuda a desarrollar los aprendizajes en un mayor grado?

DS2: [53:43] Porque cuando yo me planteo un aprendizaje, o cuando cualquier persona se plantea un aprendizaje a mi no me sirve de nada que me digas eres perfecto, porque nadie es perfecto, porque nadie es un patán, lo que vale es que me digas que he hecho bien y qué mal y qué puedo hacer para mejorar. La evaluación sumativa no implica ningún tipo de reflexión, ni implica realmente un juicio inmediato y la evaluación formativa implica una reflexión y un diálogo porque realmente el objetivo es mejorar el proceso, tanto de aprendizaje como de enseñanza tanto el proceso en general.

E: [54:15] Lo que consideras importante es que te den información sobre cómo lo estás haciendo para poder mejorar y seguir adelante

DS2: [54:23] O que me ayuden a darme cuenta yo mismo sobre cómo estoy haciendo las cosas. Y ayudarte a mejorar.

E: [54:33] Vale, recuerdas asignaturas que hayas podido participar evaluándote a ti o a tus compañeros?

DS2: 54:51] Pues casi todas, menos anatomía, fisiología, fisiología del ejercicio, historia de la AF y el deporte, en las demás más o menos me he evaluado a mi mismo, a mis compañeros... por lo menos evaluarles, no calificarles pero si evaluarles.

E: 55:15] Vale, y dentro de esa participación en la evaluación normalmente se hacía siguiendo alguna escala, siguiendo una progresión, en la forma de llevarla a cabo, o simplemente te soltaban y te decían evalúa a tus compañeros.

DS2: [55:30] A ver, a veces era eso, pero yo creo que casi siempre había una rúbrica incluida, o yo tengo el recuerdo de haber visto o sufrido muchas rúbricas. Son un coñazo, pero realmente lo hacen muy justo, porque no es lo has hecho bien o mal, sino, si has hecho esto, esto y esto, está bien. Entonces, claro, realmente si me dices, cómo los has hecho?, pues te voy a decir bien, pero si me das una rúbrica y me dices hacerlo bien es esto, hacerlo muy bien esto, hacerlo mal esto, hacerlo regular esto... Si yo sé que lo que yo he hecho no encaja con hacerlo bien, me estoy mintiendo a mi mismo o estoy mintiendo a la persona, por lo tanto, realmente ayudaba. También es cierto, que a veces existe ese compañerismo de cómo voy a suspenderle, cuando realmente el grupo con el que estabas hablando no había hecho nada, no había propuesto un trabajo de calidad, y creo que falta a lo mejor madurez mía y del equipo, me refiero de toda la clase. Para entender que si te suspendo no es porque te odio o me caigas mal, sino porque quiero que aprendas. Y entonces tú, como persona madura que eres, dices pues me parece bien. Me ha suspendido pero voy a esforzarme para la próxima vez y voy a enterarme del concepto que se me ha escapado antes para hacerlo bien y aprobar la asignatura o sacar buena nota en la asignatura. Te encuentras con compañeros que no son tan maduros y que solo quieren sacarse el título o porque creen que saben más que nadie, o porque creen que para dar clase no tienen que saber casi nada, o un montón de cosas, pues te encuentras con gente que lo único que quiere es acabar cuanto antes y el hecho de que vayas a darle más trabajo le va a suponer una faena, puede suponer un conflicto, no vais a terminar a tortas, pero si es cierto que no todo el mundo es maduro, y creo que es algo que puede trasladarse a todo el sistema educativo español. El hecho de que para acceder a una carrera no tienes que escribir un ensayo o dar una opinión, escribir un ensayo de por qué quieres estudiar eso, implica que la gente lo estudia por estudiar, y como lo estudias por estudiarlo te da igual aprender que no aprender, lo que quieres es el título y tenerlo enmarcado en tu cuarto. Entonces, pues bueno, también complica y hace los procesos formativos no tan enriquecedores. Realmente el objetivo no es aprender, sino aprobar.

E: [58:25] Vale, y crees que este compañerismo podría evitarse enseñando a la gente o estableciendo una progresión a lo largo de la asignatura sobre cómo evaluarse o co-evaluar, cómo fijar los criterios, fijarse en esos criterios, o también llevando el profesor a la par una evaluación. Crees que a lo mejor introducir esos procesos podría cambiar el hecho de que la gente cuando se auto-evalúa o co-evalúa no perjudique al compañero o me beneficie a mí?

DS2: [59:09] Yo creo que un primer filtro podría ser lo que te he dicho, que los alumnos tuvieran que expresar porqué quieren estudiar la carrera, lo cuál haría que realmente pudiéramos elegir alumnos que realmente pudieran estar interesados, lo segundo, llevas razón, una progresión a lo largo de los cursos, desde el profesor tomando una gran parte de la evaluación al principio hasta el alumnado haciéndolo. Es cierto que esa progresión existe pero no es consistente a lo largo de todos los cursos. A lo largo del primer curso, no todos los profesores hacen lo mismo, en segundo tampoco, en tercero tampoco... por tanto, se hace complicado como realmente evaluarlo. Luego nos ponemos en el caso del profesor evalúa, el compañero evalúa o yo me evalúo, y luego el profesor decide, pero realmente eso no es formativo, porque yo como profesor estoy tomando todo el control sobre la evaluación, porque yo voy a tener la última palabra. Yo puedo vetar esa decisión. Podría haber un sistema, como el que hay, yo creo que es en las elecciones, en el que, lo tenemos aquí en Reino Unido, se llama moderación. Algunos exámenes se hacen de forma interna, entonces el profesor da una calificación al alumnado de 7, entonces después llega una persona externa un día y le pide una tarea y si el alumno la hace de 6 u 8 el 7 prevalece, pero si hay una diferencia de más de dos puntos, las notas que ha puesto el profesor no cuentan nunca más, y se tiene que volver a evaluar. Porque realmente hay un conflicto, y lo que ve el moderador y el profesor es diferente, pero son dos personas y realmente el moderador no tiene el poder de poner un veto. Pero para mí, yo creo que eso no es adecuado, entonces lo que habría que hacer es que el profesor que sería el moderador y el alumno evalúan y si hay un conflicto entonces se produce un dialogo. Y tienen que dialogar durante un tiempo hasta que llegan a un punto de acuerdo. Hay que aportar qué evidencias tengo yo para decir que este señor tiene un 7 cuando el profesor dice que tiene un 5. Y realmente, claro el compañerismo ya no funciona. Se acabó el compañerismo. Porque realmente no me juego mi nota, pero voy a tener que sentarme delante del profesor y justificar porqué pongo un 7 o un 5, porque claro tengo que entender. Y eso estaría muy bien acompañado de una rúbrica, si estaría muy bien. Porque realmente te especifica donde estás, demostrando en qué nivel estás en ese momento.

E: [1:02:37] Volviendo a la participación en la evaluación, no solo en la evaluación... consideras haber podido participar en tu propia calificación en las asignaturas en las que también te evaluabas? En un gran número...? O en un número reducido dentro del gran número de asignaturas...

DS2: [1:02:50] Si. En un número medio.

E: [1:02:57] Y normalmente tu calificación se mantenía cuando tú te ponías una nota o al final el profesor tenía la última palabra?

DS2: [1:03:08] Pues había dos tipos, estuvo una auto-calificación, que fue bastante gratificante porque hubo gente bastante responsable que se evaluó acorde al trabajo que había hecho e incluso se evaluó de menos. Lo cuál me parece justo porque es una evaluación que te haces tú a ti mismo. Y personas que se evaluaron de más, sabiendo que eso no iba a tener ninguna consecuencia, nadie iba a juzgarlo. Por otro lado, pensado como alumnado de secundaria y de universidad, si no hay madurez para hacer una co-evaluación adecuada como lo va a haber para hacer una auto-evaluación, entonces el hecho de que haya profesores con calificación dialogada en que la nota se pone de forma conjunta, pero luego realmente es auto-calificación porque el profesor mantiene casi la nota que tú te has puesto, pues es bastante positivo. Tu no te pones mucha nota por miedo a que te la baje porque el profesor tiene derecho a hacerlo, pero realmente te estás calificando tú. Yo creo que esta es la forma más adecuada porque pone una limitación a esa tendencia a la especie humana de aprovecharse de las circunstancias

E: [01:04:41] Tipos de instrumentos que tú recuerdes que hayan utilizado durante tu carrera para evaluarte y si utilizaban un instrumento o varios instrumentos

DS2: [1:04:55] Pues un instrumento con varios instrumentos, como puede ser una carpeta, con un portfolio con diferentes tipos de evidencias, reflexiones, ensayos, rúbricas, contratos de aprendizaje.

E: [1:05:10] Recuerdas alguna asignatura donde solo te evaluaras con examen o con examen y trabajo escrito?

DS2: [1:05:15] Historia del deporte, fisiología, fisiología humana, anatomía, biomecánica.

E: [1:05:28] Última pregunta, crees que el hecho de que utilicen formas de evaluación formativa para evaluarte, a ti te ayuda a desarrollar propuestas de evaluación formativa en tu aula con tu alumnado de secundaria?

DS2: [1:05:46] Si

E: [1:05:47] Crees que a ti ayuda, te da ideas, te ayuda a plantear sistemas de evaluación diferentes...

DS2: [1:05:54] Si, si, totalmente. Es lo mismo que te he dicho antes con las rutinas. Como no hemos trabajado rutinas en clase y había profesores que carecían totalmente de rutinas, yo voy verde de rutinas. En cambio, cuando das con profesores que saben de evaluación formativa cuando llegas a hacer evaluación formativa, realmente estás replicando un modelo que has aprendido. Es mucho más fácil que si solo te dan un libro y luego tienes que aplicarlo. Qué a ver que aplicas, que entiendes tú por evaluación formativa. El hecho de que el profesorado haya integrado este tipo de propuestas dentro de las clases de forma constante desde el principio hasta el final, que yo creo que es algo que tiene que ver con la universidad y con el departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, que está muy hablado y están muy enfocados en este tipo de evaluación formativa y en cambiar la educación física y sí que han hecho un esfuerzo general y sí que se nota que el departamento hace una llamada general a utilizar métodos de evaluación innovadores y más formativos que sumativos en la evaluación de las asignaturas. Y eso francamente ayuda.

## **Anexo 9. Transcripción entrevista profesorado universitario**

### **ENTREVISTA 1. ANA (DU\_1)**

P= Pregunta, entrevistador. R= Respuesta, entrevistado.

P: En relación con las asignaturas de evaluación del curso 2013/2014 e iniciación deportiva del curso 2015/2016. ¿Recuerdas haber llevado a cabo procesos de evaluación formativa en esos cursos? ¿Cuáles? ¿Cómo eran? ¿Cosas que me puedas contar de qué hacías?

R: Lo que te puedo contar es que para mí la evaluación está muy unida a la metodología, y entonces la idea siempre es tratar de dar más autonomía al alumnado, entonces utilizo esos procesos de evaluación formativa como utilizo procesos dentro de la metodología que están relacionados con que el alumnado construya el conocimiento de la asignatura conmigo

P: Y, dentro de los procesos de evaluación formativa, específicamente, a lo mejor, la forma de evaluar durante la asignatura o algún instrumento concreto que utilices porque te parezca más adecuado...?

R: Dentro de la forma de evaluar para mí depende mucho, que es una de las peleas que hay habitualmente dentro de la evaluación formativa, del número de alumnos y alumnas que haya en la clase, entonces de las dos asignaturas que me preguntas, en iniciación deportiva cada vez hemos tenido mayor número de ratio, mientras que en evaluación hay 15-20 personas, 25 como mucho que es un número más o menos, depende de lo que quieras hacer adecuado para hacer esos procesos de evaluación formativa. Pero la idea es, que o bien con feedback personales o correcciones que se hagan con los trabajos que se hacen no presenciales, y se hacen en clase co-evaluaciones, en principio correcciones generales, el alumnado vaya pudiendo hacer un portafolios, lo que sería un proceso formativo para él o para ella relacionado con valorar cómo está consiguiendo el aprendizaje.

P: Entonces, algún instrumento concreto que utilices, por ejemplo me has dicho el portafolio, que vayan construyendo su propio portafolios a través del feedback que se les va dando...



R: Las tareas que van haciendo, forman parte del proceso, para mí la corrección y el feedback... no he utilizado en ninguna de las dos asignaturas en los años que me dices, una rúbrica de la que me hablabas el otro día. Lo que sí voy utilizando son todos los feedback que yo doy, trato de no utilizar la calificación durante el proceso y sí basarme más en recomendar al alumnado mejoras para poder hacer los trabajos. Y yo luego tengo en mi diario reflexivo, hay una parte del diario donde yo voy anotando todo lo que voy corrigiendo a cada alumno, más que nada para valorar si la próxima vez que le vuelvo a corregir un trabajo o que vuelvo a oír en los debates de clase, o en las presentaciones que se hacen en clase alguna cosa que ya hemos corregido o comentado, pues o volver a incidir para toda la clase o a incidir para esa persona.

P: Y, en esas asignaturas ¿utilizas como forma de evaluación únicamente trabajos o también utilizas examen?

R: En la guía docente, en iniciación deportiva sí, hay.. De las dos asignaturas son diferentes, en la asignatura de evaluación hay un 70% que es de evaluación de todo lo que se va haciendo durante el curso, que yo creo que es coherente con lo que se hace en un proceso formativo con el alumnado, y luego hay un 30% que está puesto en la guía como para una prueba escrita, que creo que tiene que estar, porque normalmente no lo suelo usar porque negocio con el alumnado cambiarlo por un sistema de evaluación formativa que cada pareja propone y defiende. Pero en iniciación deportiva no, hay un 60%, otra vez una buena parte de la calificación, que está relacionada con todo el trabajo que se hace en clase, y un 40% que se hace de dos exámenes, dos pruebas escritas que hacemos durante el curso más otra prueba escrita más que lo que hace es repescar si alguien ha cometido algún fallo. Eso lo suelo negociar con el grupo el primer día de clase, en un grupo y en otro. Y en el caso de evaluación incluso digo que yo siempre tengo derecho, porque viene en la guía, a hacer esa prueba escrita del 30% pero creo que es mucho mejor valorar la evidencia sumativa de lo que es el sistema de evaluación.

P: Y los de iniciación deportiva que se hacen, los dos que haces a lo largo del proceso, ¿la finalidad sigue siendo formativa...?

R: Para mí la finalidad es formativa porque de hecho hay una parte, ese tercer examen que es como para repescarles, es una de las cuestiones que es muy candente en la historia de la evaluación formativa, ¿una prueba escrita realmente evalúa los conocimientos en este caso del ámbito cognitivo que tiene el alumnado? Pues... yo realmente lo mantengo porque si no el alumnado no memoriza comprensivamente, no estudia. Entonces, aunque hacemos recensiones en clase, hacemos exposiciones, se hacen tareas y luego las llevan a la práctica, pero si no hay un momento en el que tienen, que se supone que debería ser durante todo el proceso, estudiar, memorizar de forma comprensiva, no lo hacen. No estoy muy convencida de que eso sirva para algo, de hecho es una de las cosas que voy a cambiar para este curso.

P: Me puedes contar un poco...

R: Lo voy a probar por primera vez en iniciación deportiva este año, y en vez de hacerle dos pruebas escritas, hacerles como más veces... Normalmente cuando mando una lectura hacemos una recensión o un mapa conceptual depende lo que estemos trabajando, y entonces voy a hacer una prueba escrita de alguna de las lecturas que considere fundamentales y voy a comprobar si algunas veces cuando no podemos ir más deprisa en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una cuestión de que realmente no lo cogen o que lo mínimo que tienen que estudiar no lo estudian y solo con lo de clase no se puede hacer. Uno de los instrumentos que utilizo tanto en una asignatura como en otra que el alumnado se auto-evalúe y se auto-califique todo su proceso de enseñanza/aprendizaje y evaluación, me da igual, yo las tengo muy unidas. Hay una tabla donde el alumnado va poniendo las tareas, las no presenciales, las tareas que ha ido haciendo, el tiempo que ha gastado individualmente, el tiempo que ha gastado de grupo, y con eso puedo volver a comprobar como el tiempo de estudio para el examen puntual es muchísimo mayor que el tiempo que deberían estar utilizando en las tareas de proceso. No llegamos a convencer al alumnado de que realmente tiene que ser más responsable en su proceso de aprendizaje.

P: Y cuando ellos se auto-evalúan y auto-califican, es con una serie de criterios o es libremente

R: Una de las cosas importantes que hago, creo, obligándoles a que hagan auto-evaluación es que realmente tienen que escribir los criterios que están utilizando para darse una nota

P: Vale, o sea que ellos tienen que justificar los criterios en base a los que se auto-evalúan, y no unos criterios dados por ti

R: Hay unos criterios que hemos negociado al principio y son los que ellos tienen que tomar como referencia

P: A eso me refiero que hay unos criterios de calidad que son los que ellos utilizan...

R: Por ejemplo, les he dado lo que es el instrumento de la recensión y hemos visto qué es una recensión, cuáles son los indicadores... Una de las cosas que he ido introduciendo con los años en esto, es que muchas veces obligamos al alumnado a hacer instrumentos de evaluación que no conocen, y entonces a la vez que estoy dando iniciación deportiva o estoy dando evaluación, estoy dando estrategias de aprendizaje al alumnado para que lo puedan utilizar. Eso es una cosa que he ido variando para que realmente sepan cómo se hace una recensión, cuáles son los criterios de calidad, lo hemos visto en clase, todo el mundo estaba de acuerdo y por tanto es con lo que vamos a trabajar. Por ejemplo, en iniciación deportiva, pues desde hace ya más de un año, hay dos puntos de esos seis puntos que hay en iniciación deportiva que son de la participación en los debates, entonces una de las cosas que primero acordamos es que son los criterios de calidad de poder debatir, y eso también lleva un proceso, y ahí sí que he utilizado lo que podría llamarse una rúbrica para valorar en los cuatro meses que el alumnado tiene que hacer un proceso de lo que son también las intervenciones.

P: Cuando aplicas los procesos de evaluación formativa, más allá del propio beneficio que tiene para el aprendizaje del alumnado, y que al final del proceso haya aprendido más y mejor, te planteas que cuando tú utilizas estos procesos ellos tomen recursos para aplicarlos posteriormente en la evaluación con sus alumnos de educación física en primaria o secundaria.

R: Sí, sobre todo en la asignatura de evaluación que ya están en cuarto, en primero yo creo que es un proceso y que si realmente, por lo menos un grupo de profesores y profesoras que estamos en este departamento seguimos procesos de evaluación formativa nos coordináramos un poco más, creo que hay que ir trabajando en todos los cursos para que el alumnado sea cada vez más consciente del desarrollo de sus competencias. Solo dos matices dentro de la evaluación, en la evaluación del aprendizaje, sobre todo ahora con el tema de

competencias se plantean mucho la evaluación del grado de aprendizaje y sobre todo la contribución que tiene la evaluación formativa al desarrollo de competencias. Entonces, todos los procesos de autorregulación, todos los procesos de que el alumnado sea más consciente cada vez de como está aprendiendo, cuáles son sus errores, cuáles son sus posibilidades para corregir, cómo aborda una tarea, como la desarrolla... eso es otra cosa que he variado, cada vez estoy más en hacer ver a las personas con las que estoy en clase que esa poca viabilidad que nos dicen de los procesos de evaluación es una cuestión de una observación estructurada o de un instrumento que le demos al alumnado, pero el docente o la docente en su proceso de enseñanza y aprendizaje puede estar favoreciendo todos estos procesos de autorregulación del aprendizaje con una cesión de responsabilidad y con cada vez más lo que se plantea es que esta idea de hacer autónoma o autónomo al alumnado, a la vez que estás en 4º de secundaria tienes que programar estos procesos de autorregulación e irles dando cada vez más instrumentos, estrategias, para que lo puedan llevar a cabo, y es lo que está relacionado con lo que se llama en la evaluación desarrollo de competencias. Por eso sigo diciendo que no es que sea obligatorio tener una metodología y una evaluación formativa, es que es imprescindible, porque si tú tienes metodologías activas lo que estás haciendo es introducir muchos procesos de evaluación y autorregulación en esas metodologías activas.

## ENTREVISTA 2. FABIO (DU\_2).

P= Pregunta, entrevistador. R= Respuesta, entrevistado.

R: para calificar cuando se trabaja con calificación por parte del profesor, co-calificación y calificación en grupo, yo emito mi calificación, cuando hay co-calificación cojo la del alumnado que ha realizado la observación o del grupo y la auto-calificación del alumno y luego si hay calificación de grupo emitida por varios componentes del grupo y no hay acuerdo, hago una media de los diferentes calificaciones emitidas por cada uno de los participantes del grupo. Una vez que tengo todas esas lo que hago es la media ponderada de todas. Lo digo porque eso habitualmente no se ve y todo eso es el proceso que sigo para calificar, teniendo en cuenta que el peso de mi calificación no tiene más peso que las del resto si se cumple los requisitos o las pautas establecidas en el contrato. Si hay un trabajo que no cumple los requisitos y unos mínimos establecidos, mi calificación en este caso es suspenso y entonces el resto de calificaciones no son consideradas

P: entonces su co-calificación, auto-calificación... ¿tiene algún peso concreto?

R: No, no, el mismo, es ponderada siempre y cuando se cumplan los requisitos mínimos.

P: En la asignatura de enseñanza en ese curso, como recuerdas haber llevado a cabo la evaluación?

R: La evaluación se inicia siempre con una negociación del contrato de aprendizaje en el que se explica al alumnado cómo es el sistema de evaluación, qué instrumentos forman parte de ese sistema de evaluación, que teóricamente son actividades de evaluación, pero son actividades de enseñanza y aprendizaje, pero que finalmente se construyen como un instrumento de evaluación. En algunos casos son tareas obligatorias y en otros casos dentro del instrumento puede haber algunas tareas optativas. Por ejemplo en la asignatura de enseñanza de la actividad física y el deporte, hay tarea individual y tarea de grupo, tanto unas como otras se incluyen dentro de un portafolio, que digamos es la evidencia de las tareas que ha desarrollado. De las tareas individuales existen dos que es un ensayo sobre temas relacionados con las diferentes temáticas de la asignatura y el otro es una revisión bibliográfica de proyectos de innovación vinculados con el eje de la asignatura que en este

caso es la enseñanza de la actividad física y deporte. En ambos casos la calificación máxima que se puede otorgar a ese instrumento son de 30 puntos, y el alumno es el que opta por la selección de uno u otro y lo incluye posteriormente en su portafolio. Se realiza, aquí no se establecen tutorías específicas de retroalimentación o feedback, el alumno puede en cualquier momento mandar el trabajo en el caso de que quiera una revisión, pero como máximo establecemos dos revisiones previas a la entrega que no son obligatorias son optativas. Consideramos que el alumno ya está en tercero y tiene suficiente madurez como para poder valorar qué cosas están bien, qué cosas están mal, pero puede recurrir siempre a que le haga una valoración. Esa valoración evidentemente no es exhaustiva, sino que se generaliza, en esa primera revisión aspectos de formato, de estructura y demás. Si quiere profundizar más, pues de contenido se le suele dar alguna indicación más. Siempre las revisiones se realiza mediante una entrega en formato Word, se le ponen los comentarios en el margen y se le vuelve a reenviar al alumnado. No la ponemos obligatoria, porque consideramos que el volumen de alumnos es tan alto que es inviable hacer revisiones obligatorias. También nos da la posibilidad de que el alumno sea capaz de madurar por sí mismo, y que cuando necesita realmente ese feedback se lo podamos dar.

Ahora en cuanto a lo que son las tareas de grupo, que en concreto el instrumento sería elaborar micro-tareas, se diseñan y ponen en práctica en sesiones destinadas para ello, y a continuación tienen que elaborar una sesión práctica. En esa sesión práctica tienen que desarrollar a partir de un supuesto práctico que nosotros les planteamos tienen que llevarlo a la práctica. Estas micro-tareas si que se revisan, y es obligatorio, porque lo que no queremos es que se llegue a la práctica y las micro-tareas estén mal y no se puedan poner ni siquiera en práctica. Si que hay una revisión obligatoria para que de alguna manera tengamos la seguridad de que a nivel práctico se van a desarrollar. Lo que si es cierto, igual que sucede en el caso de las otras revisiones no se profundiza en todos los aspectos de la microtarea, sino aspectos básicos de cómo está organizada, estructurada y demás, porque muchos de los errores que se cometen en el diseño nos interesan para que se vean en la práctica cómo inciden en el desarrollo de la intervención didáctica y de alguna manera los alumnos sean conscientes de lo que sucede cuando un diseño no está correctamente planificado y estructurado. Es cierto que a medida que van desarrollando las diferentes microtarear, cada vez hay menos problemas de diseño y en la práctica el desarrollo de las mismas es mucho más interesante.

Y luego en el caso de la sesión práctica que es la parte final de este proyecto, son 70 puntos y hay 30 puntos del diseño, 10 de la exposición y 15 puntos de la práctica y de evaluación de la práctica. Consideramos que de ambas tareas deben ser capaces de diseñar e intervenir, pero también de evaluar esa práctica para ver diferentes posibilidades de mejora, cambios relacionados con diferentes aspectos de la práctica. Una vez que ellos llevan a cabo todo el proyecto, realizan un informe final sobre lo que ha supuesto el trabajo grupal y lo suben al portafolios.

A continuación como aspecto obligatorio pero no calificable, tienen que realizar un informe de evaluación. Ese informe se establece en torno a una rúbrica, y esa rúbrica contiene una serie de ítems relacionados con cada uno de los instrumentos que hemos utilizado en el desarrollo de la asignatura. Inicialmente en el contrato se les presenta la rúbrica para que les guíe en torno a las cosas que posteriormente tienen que evaluarse. Lo que sí que es cierto es que muchas veces no son conscientes de lo que supone esa rúbrica hasta que finalmente comienzan a rellenarla. Y yo eso sí que es una cosa que les digo, miradla, revisadla por si hay que negociarla, pero muchas veces ellos no son conscientes de lo que supone una rúbrica de evaluación porque es lo que va a guiar todo su trabajo. Al final tú lo que vas a evaluar son todos los ítems que están en esos apartados de la rúbrica. Sin embargo, cuando llegan al final te dicen “ah, claro, si yo hubiese sabido que lo que ibas a evaluar era esto pues hubiese cambiado algo antes de hacerlo”, entonces, ese apartado de rúbrica conviene retomarlo, no en un primer momento, sino a lo largo del desarrollo de la asignatura, sobre todo cuando ya están implementando alguno de los instrumentos, para que sean conscientes de lo que se solicita realmente o si es consonante con las cosas que están haciendo a nivel de desarrollo teórico o práctico.

En la convocatoria extraordinaria, si no ha cumplido los criterios de presencialidad, y por tanto, la calificación máxima sería de 6 puntos otorgada con los 30 puntos del trabajo individual más los 30 puntos de diseño de las microtarefas y la sesión, porque no las pueden poner en práctica porque no han asistido

P: Esta forma de evaluación, la sigues aplicando, si no es en esta asignatura, en otras asignaturas que tengas aunque no sea exactamente igual...

R: sí, en principio la línea de trabajo en todas las asignaturas que desarrollamos es... generalmente suelen contener, si bien los instrumentos van variando, casi nunca se utilizan las mismas actividades de aprendizaje, que al final son actividades de evaluación, el plan de intervención y evaluación sigue siendo parecido. Es cierto que vamos avanzando en determinadas cuestiones, modificando rúbricas, porque muchas veces hay que adecuarlas al instrumento... Luego hay instrumentos que sí que son validos, pero corres el riesgo de que el alumnado busque antiguos trabajos y que de alguna manera les sirvan de base y demás. Vamos o bien alternando o modificando esos instrumentos para que no haya una repetición de los mismos y de esa manera evitar el plagio, evidentemente.

P: Lo que me has contado antes de que ellos se auto- califican y co-califican, la forma es utilizando la rúbrica?

R: Si, si... una de las ideas es que la conozcan, que la utilicen a lo largo del curso, y por supuesto, que al final sean capaces de poner los ítems y poderlos valorar y calificar. Es cierto que en algunas ocasiones no entienden la rúbrica hasta el final, es un instrumento que en este caso lo dominan porque hemos trabajado con ello en segundo, pero muchas veces cuando se implementan inicialmente, al principio no saben ni lo que es. Hay que explicarlo y puntualizar que eso va a ser la base sobre la cual vamos a evaluar los aprendizajes que han adquirido. Es uno de los instrumentos básicos sobre los que trabajamos.

P: Por último, cuando aplicas estos procesos de evaluación formativa tú intención es únicamente que al final de la asignatura hayan aprendido más y mejorado su proceso o también te planteas el hecho de que ellos puedan tomar esto como referencia para utilizarlo como profesores en sus clases?

R: por supuesto el objetivo final es que aprendan, porque al final esto supone un trabajo extra bastante arduo para que ellos aprendan más o al menos ellos lo manifiestan así en los proceso de evaluación tanto en el informe de autoevaluación como en las evaluaciones o calificaciones dialogadas que hacemos al final, o incluso cuando hay revisiones, porque también la parte de revisión muchas veces cuando no estamos conformes con la nota hay también existe un proceso de tutoría o de valuación en la que se ponen en tela de juicio cada una de las valoraciones. Pero por otro lado, es curioso como en cursos de 4º, como ahora en otra signatura, los alumnos utilizan sistemas de evaluación formativa aplicada a los contextos



de secundaria. ¿Cuál es el problema? Que ellos no son capaces todavía de transferir instrumentos adecuados para evaluar la práctica de un alumno de secundaria frente a la evaluación de un alumno de grado o en este caso de universidad ¿Por qué? Porque muchas veces copian el instrumento como puede ser la elaboración de un blog, pero no la adecuan a la etapa educativa en la que están. Lo que sí que es cierto es que les interesa mucho la línea del trabajo de evaluación formativa porque creen que es beneficioso para el desarrollo de sus propuestas didácticas, y lo incluyen. De hecho ha habido una exposición ahora y aparecía uno en el que la distribución de las calificaciones era igualita a la distribución que aparece en el programa de la asignatura.

P: Vale, o sea que ellos sí que pueden tomar como referencia lo que tú haces, el problema es que a lo mejor...

R: El problema no es que sobre el diseño no son capaces, sino que como no están en el campo práctico, van a ir ahora a las prácticas en el segundo cuatrimestre, no son conscientes de lo que sobre el papel supone poner una rúbrica y luego eso transferirlo a un campo práctico de secundaria. De alguna manera sí que es cierto que en la evaluación formativa tú lo que buscas es la mejora de los aprendizajes, no solamente les enseñas aprendizaje de determinadas cuestiones relacionadas con la asignatura, sino que ellos la propia forma de evaluar la asumen como un proceso de aprendizaje más para su apartado de aprendizaje sobre la evaluación

## ENTREVISTA 3. NIEVES (DU\_3)

P= Pregunta, entrevistador. R= Respuesta, entrevistado.

P: ¿Recuerdas haber llevado a cabo procesos de evaluación formativa en esta asignatura?

R: Si, la verdad que en todas las asignaturas que yo planteo, y en esa especialmente de magisterio, siempre llevo a cabo procesos de evaluación formativa, sobre todo porque creo que es necesario ese cambio en la mentalidad de la evaluación. Es decir, porque muchas veces la evaluación se entiende como una forma de etiquetar o puntuar a los estudiantes y la evaluación formativa es como una herramienta que convierte la evaluación en una forma de aprendizaje, así que para mí es fundamental llevarla a cabo.

P: ¿Puedes explicarnos un poco en esa asignatura en ese curso todo lo que tú recuerdes de cómo has puesto en práctica esa evaluación, y exactamente qué has hecho, cómo has implicado al alumnado, qué les has pedido..?

R: Lo primero es intentar desde el principio hacerles entender que la evaluación no sirve para juzgarles, sino para que ellos aprendan y en todo momento plantear una evaluación que les ayude a mejorar, que no solamente destaque lo que tienen mal sino que además les ayude a mejorar lo que a lo mejor aún les queda por aprender. Entonces lo primero que siempre hago es una evaluación inicial de qué saben del tema, si han oído algo, si han leído algo, si tienen alguna referencia, para digamos, empezar a construir desde ahí. En general, lo que hago es planteo diversas actividades de diversa índole, desde presentaciones en clase, trabajos grupales en clase, trabajos individuales... y los voy evaluando todos no solo de forma numérica o cuantitativa, sino además también de forma cualitativa, y ellos también se evalúan sus propios trabajos y los de los demás. Aparte de la evaluación formativa, otro elemento que yo llevo a cabo, y que para mí, no es fundamental, pero sí que ayuda, es la co-evaluación y la auto-evaluación. ¿Por qué? Porque entonces ellos entienden el papel de la evaluación mucho más claro, ven que no es solo para juzgarles o decirles te he puesto un 5 por lo que estás entre aprobar y suspender, con lo que sirve para ayudarles a aprender, a reflexionar, a mejorar, a ver en qué punto tienen que seguir ahondando, o en cuál ya han adquirido.

También, un punto que no suelo hacer, son exámenes tradicionales, porque no creo que ayuden a aprender al estudiante, ayudan a memorizar o a adquirir una determinada competencia, entonces lo que suelo hacer son exámenes de reflexión, con apuntes, con trabajos, que simplemente me ayuda a comprobar si esa formación que han ido adquiriendo, si lo han ido asimilando. Además de todo eso también suelo usar rúbricas para evaluar todas las cosas y no realizar nunca una evaluación normativa, y siempre tener unos criterios claros de lo que espero de cada estudiante.

P: La evaluación inicial que planteas, la planteas solo a través de cuestiones generales de la asignatura el primer día de clase, o planteas algún instrumento concreto?

R: Ese año en concreto, creo que les hice como un cuestionario con preguntas abiertas que luego poníamos en común, a debate. Primero cada uno reflexiona individualmente y luego lo compartieron, y además, como que a partir de esa evaluación previa, yo establezco los contenidos de la asignatura y les digo lo que quiero que aprendan, por lo que aunque no les dé rúbrica como tal ellos saben lo que tienen que aprender de cada bloque.

P: Y cuando van haciendo trabajos a lo largo del curso, si tienen varios trabajos, te tienen que entregar solo varios trabajos, o cuando te los entregan tú se los corriges, se los devuelves antes de la evaluación final...

R: lo que te decía antes, como pido varios trabajos nunca se los pido todos para el final, porque entonces lo formativo desaparece, se convierte en puntual. Pongo varias entregas, después de 2-3 temas y me entregaban alguna actividad individual, grupal, y se la devolvía con que cosas estaban bien y qué cosas necesitaban mejorar, para que me devolviesen un comentario de esa evaluación que yo les había hecho.

P: Y la rúbrica, tú se la dejas a ellos a principio de curso para que sepan lo que les vas a pedir?

R: Justo ese año creo que físicamente no se la di, pero sí que todo lo hablamos, ellos tenían claro lo que yo esperaba. Por ejemplo, si en el proyecto de innovación que me entregáis no me ponéis bien las APA, entonces os descontaré esto, os pondré por cada error esto... ellos tenían en el Moodle los criterios claros, aunque no en formato rúbrica

P: Desde ese año, desde esa asignatura, actualmente, en esa u otra asignatura que impartas, sigues llevando a cabo procesos de evaluación formativa?

R: Sí, tanto en grado como en máster. Me parece que es la forma más correcta de evaluar y sobre todo de quitarles ese miedo a la palabra evaluación, y siempre me ha funcionado muy bien. En máster además, incorporo como tutorías on-line, es decir, el proyecto me lo van enviando por e-mail, yo les voy poniendo comentarios positivos y cosas a mejorar, ellos me van indicando qué han mejorado y porqué, si eso les ha ayudado a mejorar su conocimiento de la asignatura, y luego en general las otras herramientas igual. Y conforme van creciendo, me doy cuenta de que la auto-evaluación y la co-evaluación es más adecuada, porque en grado hay que trabajarlo mucho, porque no están acostumbrados y hay que dejar de lado amiguismos o manías que tengan a compañeros, pero en cambio en máster si que es algo fiable, de hecho se suele acercar bastante a lo que yo evaluó.

P: Y cuando usas la co-evaluación o auto-evaluación, ¿la hacen en base a unos criterios que tú les das?

R: Por ejemplo (muestra hoja de evaluación) esto es la co-evaluación de ellos a otros compañeros. Aquí les pongo qué aspectos tienen que co-evaluar y tienen que poner una puntuación del 1 al 10, y luego hay otro tipo de co-evaluación que es la evaluación de mi grupo de trabajo y tienen que marcar del 1 al 5 varias cosas que hay aquí, y en auto-evaluación también hay varias cosas que tienen que poner.

P: Vale, entonces tienen que ponerse una nota numérica

R: No solo eso, tienen que describir porqué

P: Entonces tú aquí en la co-evaluación, en dominio del contenido, tienen que marcar el dominio del contenido de cada tema y lo ponen con una nota

R: No, no, el dominio del contenido que ha tenido el grupo que ha presentado,

P: Si, pero me refiero le ponen una puntuación, no hay una escala que no sea numérica, es decir, el 1 es, no domina el contenido...

R: Depende, hay años que lo he hecho del 1 al 4, más tipo Likert, eso lo hago más en grado, pero en máster suelo poner una nota numérica del 1 al 10.

P: Vale, o sea que luego ellos también participan en su calificación con la nota que se hayan puesto.

R: Sí, pero a ver, obviamente, imagínate un trabajo que para mí ha sido muy flojo... pues a lo mejor le subo un poco porque a lo mejor mi percepción... pero sí lo tengo en cuenta para redondear la nota.

P: Es más bien una calificación consensuada entre la que ellos se ponen y la que tú le pondrías...

R: Sí y entre la que ellos se ponen como grupo y como alumno. Es como una triangulación de todo. Donde encuentro más problemas es cuando he tenido la asignatura compartida con otro profesor, que el otro profesor quiera llevar a cabo esta evaluación porque se siente inseguro. Porque con los alumnos nunca he tenido ningún problema, ellos siempre me han dado las gracias por haberles evaluado así, me han dicho que han aprendido mucho más y siempre están de acuerdo con la calificación, porque al final es un acuerdo, al final ellos mismos son honestos porque saben lo que han trabajado en tú asignatura. Pero combinarlo con otros profesores es más complicado porque tienes que cambiar su percepción

P: O sea, que la mayor dificultad no es el alumnado, sino el profesorado.

R: Si, desde mi perspectiva sí, cuando tú lo planteas el primer día de clase, si no han tenido otra experiencia igual se quedan sorprendidos, les asusta, pero luego, al contrario, yo siempre he tenido buenísimas experiencias y en mis evaluaciones como docentes es de las cosas que más me destacan mis alumnos.

P: El examen que les haces al final ¿qué peso tiene?

R: Lo primero es que yo nunca lo hago al final, lo hago durante el proceso. Normalmente no lo hago de todos los bloques, en la asignatura esa que me dices lo hacía de un bloque y de los otros hacía otra cosa. Yo jamás le doy a un examen más de un 30%,

P: No haces evaluación final...?

R: No, sumativa por decirlo de alguna forma, no. A lo largo del proceso, e intento que varias actividades las pueda evaluar con varios instrumentos, que las competencias que tengo claras las pueda ver desde diferentes perspectivas. Pero no me gusta hacer, a no ser que mi

departamento en alguna asignatura me lo haya impuesto, no me gusta hacer... no, casi nunca hago el examen al final.

P: Por último, cuando tú aplicas la evaluación, tú me has dicho que la aplicas porque consideras que es lo mejor para el aprendizaje, y que al final es importante que ellos vean que la evaluación no es una forma sancionadora de ponerles una calificación, sino que les ayuda a aprender... te planteas también que cuando tú utilizas esta evaluación, luego ellos puedan trasladarla a sus clases, es decir, que el hecho de que tú les estés dando herramientas con las que tú les estas evaluando a ellos, ellos puedan usarlas en sus clase de primaria?

R: Si, de hecho, esta asignatura de la que me hablas se llama investigación, innovación y evaluación y en apartado de evaluación, hago una primera parte de que sepan que la evaluación no es solo de estudiantes, sino que también se puede evaluar a centros, a docentes... y luego hago una parte que yo llamo “evaluación alternativa de los estudiantes” que ahí es donde meto formas alternativas de evaluar, y ahí es donde meto una evaluación formativa, crítica, más justa, equitativa..

P: Vale, pero ahí es un contenido de la materia, pero imagínate una asignatura donde no sea un contenido, pero tú llevas a cabo una evaluación formativa, cuando tú la planteas con tu alumnado, te planteas contigo misma que les estás dando herramientas para que luego ellos puedan utilizar eso en su práctica docente?

R: Sí, claro, porque ellos nos ven como un ejemplo, aunque nosotros no seamos conscientes de ello. Para mí, yo tengo que predicar con el ejemplo, si es mi forma de pensar, tengo que transmitir cómo yo enseño, cómo yo evalúo... de hecho tengo estudiantes que están en escuelas que me dicen pues oye, eso que hicimos un día en clase, lo he adaptado y lo estoy haciendo con los niños. Eso me ha pasado alguna vez.

## Anexo 10. Árbol de códigos

Nombre	Recursos	Referencias
Competencias en el desarrollo profesional	1	5
CCAFyD	2	32
Formación permanente	1	3
Magisterio	1	3
Formación Permanente	2	3
Evaluación Formativa en la FI	0	0
CCAFyD	0	0
Calificación	34	99
Compartir lo que se va a evaluar al principio	1	1
Feedback	1	1
Instrumentos de evaluación	38	154
Momentos	0	0
Participación Alumnado	6	21
Tipo evaluación	22	40
Utilidad para el aprendizaje	2	9
PRIMARIA	0	0
Calificación	68	104
Feedback	2	5
Instrumentos de evaluación	71	244
Momentos	1	2
Participación Alumnado	13	18
Seguimiento del proceso	1	1
Tipo evaluación	25	28
Formación Inicial UAM	1	1
CCAFyD	1	1
Competencias Básicas	1	5
Competencias Docentes EF	3	107
Competencias Docentes Genéricas	2	5
Competencias específicas CCAFYD	1	186
Competencias genéricas	2	3
Competencias instrumentales	3	104
Competencias interpersonales	3	95
Competencias sistémicas	3	144
Mejorar la formación recibida	2	7
Magisterio EF	0	0
Competencias Básicas	1	37
Competencias docentes específicas EF	2	8
Competencias docentes genéricas	3	106
Saber estar	0	0
Saber hacer	1	49
Saber ser	1	11

Competencias genéricas	2	9
Competencias instrumentales	2	54
Competencias interpersonales	2	37
Competencias sistémicas	1	24
Mejorar la formación recibida	1	2
Transferencia de la EV-F de la FI a la práctica docente	4	14
Utilización Ev. Formativa EF Primaria y Secundaria	0	0
Adaptar al enseñanza en función de la evaluación	3	5
Compartir los objetivos de aprendizaje	2	3
Cumplimiento de objetivos	1	1
Dificultades	2	4
Feedback	4	5
Formación específica en Evaluación	4	12
Instrumentos evaluación	4	8
Momentos de la evaluación	3	8
Participación del alumnado en la evaluación	4	15
Percepción otros sobre ev-f	1	3
Qué se evalúa	4	8
Seguimiento del alumnado	3	6